

Bø, Elisabeth Bjørnsson
Kjendlie, Turid

Fra plan til inkluderende praksis i skolen

Masteroppgave i SKOLE 6113 SKOLELEDELSE
Veileder: Thomas Dahl
Juni 2022

Bø, Elisabeth Bjørnsson
Kjendlie, Turid

Fra plan til inkluderende praksis i skolen

Masteroppgave i SKOLE 6113 SKOLELEDELSE
Veileder: Thomas Dahl
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne studien har vi undersøkt hvordan planer og ideer om inkluderende undervisning finner veien inn i skolens praksis. Ønsket om en inkluderende praksis står sentralt i nasjonale og lokale styringsdokumenter. På bakgrunn av dette, har vi sett nærmere på hvordan en kommune og en skole i kommunen har arbeidet med å realisere en plan for inkluderende praksis. Vi har vært opptatt av prosessen fra plan til praksis. Studien bruker case som forskningsdesign for å kunne gå i dybden på dette arbeidet i en lokal kontekst. Studien bruker aktør-nettverksteoriottikk for å kunne utforske de ulike aktørenes rolle og virke.

Vi har funnet at i arbeidet for en mer inkluderende praksis fra en kommunal plan og ut i skolen er det mange aktører involvert. Noen aktører har en betydelig større rolle enn andre. Vi fant også at ikke alle ansatte er aktører i de profesjonelle nettverkene.

Studien vår viser til problemene med å omsette kommunale planer når sentrale begreper ikke er omforent verken teoretisk eller i styringsdokumentene. Det gjør arbeidet med å sette planene ut i praksis utfordrende. Manglende begrepsforklaring gir handlingsrom for skolen. Samtidig vanskeliggjør denne friheten translasjonsprosessen for aktørene som møter begrepet, og begrepet endrer form etter hvilke aktører det er i relasjon med. Uten en felles begrepsavklaring vil implementeringsarbeidet kunne ta lenger tid.

Vi ser også at det er utfordringer knyttet til arbeidet med å nå frem til de ansatte som er nærmest eleven.

Vi har funnet at praksis handler mye om spesialundervisning og ordinær undervisning fremfor full inkludering. Det var ikke en bred forståelse av inkluderingsbegrepet.

Translatørkompetanse er en kritisk faktor i implementeringsfasen. Translasjonene av styringsdokumentenes visjoner og planer skjer på flere arenaer og ulike steder når ideene skal kontekstualiseres inn i en bestemt skolekontekst. Aktørene er oversettere av planene og har innvirkning på hvordan plan blir satt ut i live. Når et sentralt begrep som inkludering ikke er omforent i praksis, blir det mange ulike og til dels sprikende translasjoner.

Planer, som i vår studie, kan inneholde ideer om ulike aktørers rolle. Plandokumenter ser ut til å ha vansker med å nå ut over ledergruppen og ressurspersoner i skolen. Når skoleeier i tillegg legger føringer på skoleledelsen om andre oppgaver, kan føre til at forankringen glipper allerede på skoleledernivå og at det pedagogiske personalet får lite eierforhold til både prosessene og dokumentene.

Abstract

In this study, we have examined how plans and ideas for inclusive education find their way into school practice. The desire for an inclusive practice is central to national and local governance documents. Based on this, we have looked more closely at how a municipality and a school in the municipality have worked to realize plans for inclusive practice. We have been concerned with the process from plan to practice. The study uses case as a research design to be able to go in depth on this work in a local context. The study uses actor-network theory optics to be able to explore the role and work of the various actors.

We have found that in the work for a more inclusive practice from a municipal plan and into the school, many actors are involved. Some actors have a significantly larger role than others. We also found that not all employees are players in the professional networks.

Our study refers to the problems of implementing municipal plans when key concepts are not agreed upon either theoretically or in the management documents. This makes the work of putting the plans into practice challenging. Lack of explanation of concepts gives flexibility for the school to create a shared understanding. At the same time, this freedom complicates the translation process for the actors who encounter the concept, and the concept changes form according to which actors it is in relation to. Without a common clarification of concepts, the implementation work may take longer.

We have found that there are challenges associated with the work of reaching the employees who are closest to the student.

Furthermore, we have found that practice is a lot about special need education and ordinary education rather than full inclusion. We could not identify a broad understanding of the concept of inclusion.

Translator competence is a critical factor in the implementation phase. The translations of the governing documents' visions and plans take place in several arenas and in different places when the ideas are to be contextualised into a specific school context. The actors are translators of the plans and have an impact on how the plan is implemented. When a key concept such as inclusion is not agreed on in practice, there are many different and sometimes divergent translations.

Plans, as in our study, can contain ideas about the role of different actors. Municipal plans and documents may have difficulty reaching beyond the school management and resource persons in the school. When the school owner also give guidelines for the school management on other tasks, this can lead to the implementation already slipping at the school leader level and the teaching staff having little ownership of both the processes and the documents.

Forord

Da vi høsten 2019 startet opp med masterstudiet ble vi fort et trespann som fant tonen; en rogalending, en nordlending og en østlending bosatt i Trøndelag. Å skrive var givende, utfordrende og lærerikt. Når to av oss nå leverer ferdig masteroppgave, er den første vi vil takke nettopp Rita fordi hun satte fart i oss to andre, så ting på litt andre måter enn oss og fikk oss til å stille stadig nye spørsmål.

Vi er også takknemlige for at rektor og ansatte på Fjelltoppen skole raust og åpent tok imot oss til intervjuer og observasjon – og til å dissekere skolens planverk. Uten velvilligheten til skolen hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Siden alle gode ting er tre, vil vi videre takke vår veileder Thomas Dahl. Han har fått frem vår kreativitet og skriveglede, pushet på med nytt fagstoff og fått oss til å redigere og omstrukturere gang på gang. Vi er takknemlige for å ha hatt en så tilstedeværende veileder. Han har hjulpet oss å manøvrere i artikkeljungelen, han har lyst opp veien når det har sett mørkt ut og han har med sin sindighet fått oss til å unngå å stresse altfor mye.

Vi vil også takke våre familier som har holdt ut med store bokstabler rundt omkring i huset og som har stilt opp med både kaffe og et godord når det har røynt på, og ikke minst Turids venninne Marit Irene som stilte opp som korrekturleser.

Masteroppgaven har gitt oss muligheten til å gå i dybden på et tema vi begge er interessert i og som vi begge har jobbet med gjennom mange år- på hver vår måte og i hver vår landsdel. Noe av det beste med masterskrivingen, er at vi har fått hverandre som en skrive-allierte, diskusjonspartnere og venner. Vi takker derfor også hverandre for mange tidlige helgemorgener sammen, et ukjent antall FaceTimesamtaler og fine sosiale treff i Trondheim og i Rogaland.

14.6.2022. Elisabeth Bjørnsson Bø og Turid Kjendlie

0.0. Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
0.0. Innholdsfortegnelse	1
1.0. Innledning	3
2.0. Litteraturgjennomgang / teoridel	5
2.1. Inkludering	5
2.2. Ledelsesteorier	9
2.2.1. Inkluderende ledelse	9
2.2.2. Transformasjonsledelse	10
2.2.3. Distribuert ledelse	11
2.2.4. Verdsettende ledelse	12
2.3. Profesjonelle læringsfellesskap	13
2.3.1. Organisasjonskultur	15
2.4. Aktør-nettverksteori	18
3.0. Metodedel	21
3.1. Forskningsdesign	21
3.2. Metodisk tilnærming	25
3.2.1. Presentasjon av observasjon	26
3.2.2. Utvalg	29
3.2.3. Intervjuguide	30
3.2.4. Intervjupersoner	31
3.3. Gjennomføring av intervju	31
3.4. Transkribering og analyse av data	32
3.5. Etske og praktiske vurderinger	33
3.6. Reliabilitet og validitet	33
3.7. Egen forskerrolle	35
4.0. Resultater/empiri: De ulike aktørene og deres roller	36
4.1. Styringsdokumentenes rolle som aktører	36
4.2. Aktivisering av aktører for inkluderende praksis	42
4.3. Rektors rolle som aktør	47
4.4. Spes.ped.koordinatorers rolle som aktør	48
4.5. Avdelingsledernes rolle som aktører	48
4.6. De ansattes bidrag som aktører	48
4.7. Elevens bidrag som aktører	49

4. 8. Inkluderingsbegrepet som aktør	49
5.0. Diskusjon - Aktørene i praksis	50
5.1. Inkluderingsbegrepet som aktør i praksis.....	51
5.2. Tilpasset opplæring og tidlig innsats som aktør i praksis	56
5.3. Elever og foresatte som aktører i praksis	59
5.4. Inkludering gjennom ledelse og styring	61
5.5. Inkludering gjennom profesjonelle lærende nettverk.....	65
5.6. Inkludering gjennom organisasjonskultur som aktør	71
6.0. Oppsummering av funn og svar på forskningsspørsmål.....	78
6.1. Hvilke aktører er involvert i arbeidet, og hvilke roller tilskrives dem?.....	78
6.2. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i teoretisk innramming av inkluderingsspørsmålet?	78
6.3. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i de kommunale styringsdokumentene?	79
6.4. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i praksis, og handler det i praksis mye om et todelt løp med spesialundervisning og ordinær undervisning fremfor full inkludering?	79
6.5. Er det sammenheng mellom styringsdokumentene og praksis? og Hvilken rolle tar rektor i utviklingsarbeidet?.....	80
7.0. Sluttkapittel.....	83
8.0 Referanseliste	85
Figur 1 - Tidslinje for analyser, intervjuer og observasjon.....	23
Figur 2 - Oversikt over begrepsomfang i plandokumentene	42
Figur 3 - Målforskyvning av ledelse på planlagte forandringer	69
Tabell 1 - forekomsten av de ulike begrepene i hvert av dokumentene.....	42

1.0. Innledning

I denne studien vil vi utforske temaet inkluderende praksis i skolen og undersøke hvordan endringsarbeid knyttet til inkludering skjer på en skole, fra plan til praksis. Temaet inkludering har over lang tid vært og er fortsatt, svært aktuelt. Forventninger om en inkluderende praksis blir tydelig beskrevet i nasjonale politiske diskurser og styringsdokumenter. I FNs bærekraftsmål, fremhevet å «sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» som nøkkelen til utvikling (FN-sambandet, 2022). I nyere forskning finner vi imidlertid at inkluderingsbegrepet i både en nordisk og internasjonal kontekst er komplekst og uten konsensus (Nordahl et al. 2018).

Begrepet inkludering gir en annen og ny retning i forståelsen av «alle», hevder Haug (2014, s. 7), og Nordahl & Overland (2015, s. 14) sier at inkludering fordrer likeverd mellom mennesker, og at i skolen må likeverd skapes blant annet gjennom fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger. Haug viser til at inkluderingsbegrepet kan defineres i bred og en mer snever forståelse (2020, s.22). Videre sier han at den bredeste formen for forståelse av inkludering finner vi oftest hos dem som i fagfeltet er lengst borte fra praksis hvor eleven faktisk er (Haug, 2014, s. 14-15).

Siden spesialundervisningspraksis har betydning for inkluderende praksis, er det naturlig at dette er en del av vår forskning. Kunnskapsdepartementet opprettet i 2017 en ekspertgruppe som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring i Norge, og komme med forslag til virkemidler og tiltak for å fremme inkludering og bedre kvalitet i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Rapporten anslo at mellom 15 – 25 prosent av alle barn har behov for tilrettelagt pedagogisk undervisning, og konkluderte med at dagens system kun gir hjelp til et mindretall av disse (Nordahl et al., 2018, s. 7).

Inkluderende undervisning favner om både tilpasset undervisning og spesialundervisning og er et fagfelt i utvikling. I forlengelsen av Rapport fra ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (heretter kalt Nordahl-rapporten) kom *Meld. St. 6 (2019-2020), Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap* i barnehage, skole og SFO, og høsten 2020 startet et stort og varig kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis i kommuner og fylker. Regjeringen bevilget 50 millioner til arbeidet i 2021, og det vil settes av betydelige summer i hele innføringsperioden, frem til 2025. Kompetansehevingen skal skje lokalt og tilpasses lokale forhold.

De nye læreplanene i fagfornyelsen viser også at inkludering skal være en bærebjelke i skolehverdagen. Overordnet del i læreplanverket omhandler i kapittel 3.1. viktigheten av et inkluderende læringsmiljø for å fremme helse, trivsel og læring for alle. Den stadfester også at skolen «skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Holdninger skal, i tillegg til kunnskaper og ferdigheter, være en del av elevenes samlede kompetanse, presiseres det.

Denne studien redegjør for hvordan skoleledelsen på en skole arbeider for å ivareta statlige og kommunale føringer for inkludering i skolen. I likhet med inkluderingsbegrepet er det ikke konsensus rundt ledelsesformen, men inkluderende ledelse har potensial til å fremstå som en paraplylederstil som omfatter den essensielle relasjonelle lederatferden på en styrket måte (Veli Korkmaz, Van Engen, Knappert & Schalk, 2022). Fullan & DuFour viser til at profesjonelle arbeidsfellesskap er et

kjennetegn på skoler som lykkes (Irgens, 2016, s. 246). Dette er i tråd med Stortingsmelding 28: «Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring er å satse på lærernes kompetanse, det profesjonelle lagarbeidet på skolene og tydelig skoleledelse og skoleeierskap» (Mld. St. 28 (2015-2016), s. 71).

For å undersøke prosessene har vi brukt aktør-nettverksteori som optisk perspektiv. Aktør-nettverksteori har begreper som egner seg godt til å undersøke hvordan nye elementer i reformer tas imot og blir anvendt i en ledelsespraksis, og hvilke ledelsesformer som da oppstår (Binderup, 2021, s.151). En styrke ved aktør-nettverksteorien, er at den problematiserer veien fra plan til handling; både det planlagte og det ikke-planlagte, det intenderte og det ikke-intenderte som skjer i implementeringsprosessen (jfr. Binderup, 2021, s. 68).

Studiens problemstilling er:

Fra plan til praksis - Hvordan utvikles en inkluderende praksis i skolen?

Ut fra problemstillingen, har vi utledet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke aktører er involvert i arbeidet, og hvilke roller tilskrives de ulike aktørene?
2. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i teoretisk innramming av inkluderingsspørsmålet?
3. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i de kommunale styringsdokumentene?
4. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i praksis?
5. Handler praksis mye om et todelt løp med spesialundervisning og ordinær undervisning fremfor full inkludering?
6. Er det sammenheng mellom styringsdokumentene og praksis?
7. Hvilken rolle tar rektor i utviklingsarbeidet?

For å avgrense vår oppgave, har vi tatt utgangspunkt i én kommune sine styringsdokumenter som omhandler inkludering og utviklingsarbeid, og sett vår problemstilling gjennom én skole som case. Skolen, som vi har valgt å kalle Fjelltoppen skole, er en middels stor skole. Skolen er i oppstartsfasen av implementeringen av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Vi har i arbeidet med studien intervjuet rektor, spesialpedagogisk koordinator (heretter forkortet spes. ped. koordinator) og to avdelingsledere ved skolen. I tillegg til intervjuene, har vi hatt observasjon på personalets planleggingsdag der både pedagoger, fagarbeidere og assistenter deltok, i tillegg til skolens PPT-kontakt.

2.0. Litteraturgjennomgang / teoridel

For å undersøke vår problemstilling skal vi nå sette inkluderingsbegrepet inn i en historisk kontekst, og gå inn i forskning knyttet til tolkning av begrepet. Arbeidet med å finne litteratur om inkluderingsbegrepet ble som en stadig større snøball. Gjennom litteratur vi leste, fant vi stadig flere referanser som var relevante for oss. Vi gjorde deretter litteratursøk på forskning knyttet til ledelse av inkludering, fordi dette regner vi sentralt i veien fra plan til praksis. Vi startet med å søke i Oria og Google scholar, og gjorde også vider søk i Eric. Søkeordene vi brukte var «inclusion - school - leadership». Vi plukket ut artikler som hadde mange siteringer, og sjekket at studier var gjennomført i land som ikke er for ulike i forhold til blant annet kultur og skole. skolebasert kompetanseutvikling og organisasjonskultur. Til sist vil vi gjøre rede for vår optikk i denne studien, aktør-nettverksteori.

2.1. Inkludering

Inkluderende opplæring av god kvalitet for alle, er en av de viktigste byggesteinene for velstand, helse og likeverd i alle samfunn og det å fremme muligheter for livslang læring for alle, er ett av verdens bærekraftsmål (FN-sambandet, 2021). Allerede med menneskerettighetserklæringen i 1948 ble det slått fast i artikkel 26 at «Enhver har rett til undervisning» (FN-sambandet, 2020). Grunnopplæringen skulle være obligatorisk og gratis, og det ble fremhevet at undervisningen både skulle utvikle den enkeltes menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Forståelse, toleranse og vennskap var viktige begreper, i tillegg til at erklæringen fastslo at Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få (FN-sambandet, 2020).

Vi finner igjen intensjonen om å gi alle barn og unge muligheten for opplæring i skolen når vi ser nærmere på norsk skolehistorie. I 1969 ble Blomkomitéen nedsatt. Komiteen slo fast at det burde være en felles lov for spesialskoler og grunnskoler, integrering i samfunnet var målet (NOU, 2004:23, s. 148). Olsen (2012, s. 6) hevder at vi historisk har «gått fra skole for alle opplæringsdyktige til skole for alle». Hun peker videre på at UNESCO har vært sentral for å skape en forståelse for og en utvikling mot en inkluderende skole (Olsen, 2012, s. 9). UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994 legger vekt på at utdanningssystemene må ta hensyn til den store variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov, noe som innebærer «tilrettelegging for en inkluderende opplæring for alle i ordinære skoler, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn» (NOU, 2009: 18, s. 238). Dette er tatt hensyn til i overordnet del av Kunnskapsløftet LK20, som slår fast at «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Av senere dokumenter, er Cali-konferansens sluttdokument fra 2019, viktig. Der fremheves inkludering som en transformativ prosess:

We share the definition of inclusion as a transformative process that ensures full participation and access to quality learning opportunities for all children, young people and adults, respecting and valuing diversity, and eliminating all forms of discrimination in and through education (UNESCO, 2019, s. 1).

I Norge ble integreringsbegrepet erstattet med inkluderingsbegrepet i styringsdokumentene i forbindelse med reformen L97, og det er presisert i både *St. Meld. 29 (1994-1995) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan* og i *St. Meld. 30 (2003-2004) Kultur for læring*, at alle elever skal delta i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet ut fra sine evner og forutsetninger (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 15). Integreringsbegrepet hadde på midten av 1990-tallet «gått ut på dato» siden en integrering fordrer en segregering. Integrering kan sees som en selvmotsigelse, hevdet Tøssebro (2004). I dette ligger at «noen» skulle integreres i et fellesskap der de fra før ikke hadde en selvsagt plass, og begrepet ble brukt om å føre noen inn i en helhet, mens en overså at en nødvendig konsekvens må være å skape en ny og annerledes helhet, og inkludering vil på sin side handle om å utvikle hele skolen slik at den blir bedre tilpasset et større mangfold av elever og at en må rette fokus mot endringer i omgivelsene, i skolens arbeidsform (Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro, 2019, s. 6).

Mens vi tidligere hadde et skolesystem med to parallelle systemer, ordinærskolen og spesialskoler, har vi nå én felles skole som skal favne alle elever, uansett forutsetninger og behov, hevder Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2018, s. 14). Tanken om fellesskolen innebærer en skole med større mangfold og større forskjeller i elevgruppen, noe som krever økt behov for tilpasning for å møte mangfoldet (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 14), og den største utfordringen lærere står ovenfor, er å mestre den store ulikheten blant elevene (Haug, 2020, s. 11). Skolen skal ifølge den nye læreplanen, LK20, utvikle et «inkluderende miljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), og ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 4). Dagens skolesystem er tuftet på bærende prinsipper som inkludering, likeverd og tilpasset opplæring blant annet stadfestet i kapitlet «Menneskeverdet» i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom opplæringsloven har elever en lovfestet rett til tilpasset opplæring; «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Loven fastslår også prinsippet om intensiv opplæring og tidlig innsats.

§ 1-4. Tidleg innsats på 1. til 4. trinn. På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skrivning eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning (Opplæringslova, 1998).

Utdanningsdirektoratet konkretiserer organiseringen av den intensive opplæringen, og hevder at «forutsetningen for at elevene skal ha utbytte av intensivopplæring er at kvaliteten er god, at den foregår hyppig, over en viss tid og at det er elever som har behov for det som deltar» (Utdanningsdirektoratet, 2021, jfr. Solheim 2018, Lopez-Pedersen 2020). I skolehverdagen vil dette gjerne organiseres som «kurs». Melby-Lervåg (2017) hevder at intensivt lesekurs er det mest vanlige tiltaket for elever med lesevansker, og Utdanningsdirektoratet (2021) har gått gjennom forskning knyttet til intensivopplæring tidlig i skoleløpet, og funnet at elever med behov for ekstra læringsstøtte i lesing som får intensivopplæring på 1. trinn, får bedre progresjon i lesing på 2. og 3. trinn enn det som er vanlig for denne gruppen elever.

Mens både tilpasset opplæring og intensiv opplæring er lovfestet i opplæringsloven, er det imidlertid ikke formulert tilsvarende rett til inkluderende undervisning. I hvilken grad vi i realiteten har én felles skole som favner alle, er for vidt til at vi kan gå inn i det i denne studien, og vi har derfor konsentrert oss om forståelsen av begrepet inkludering og hvordan dette manifesterer seg i praksis på en skole.

Begrepet inkludering gir som nevnt tidligere en annen og ny retning i forståelsen av alle, hevder Haug (2014, s. 7), og Nordahl & Overland (2015, s. 14) peker på at inkludering krever likeverd mellom mennesker, og at i skolen må likeverd skapes blant annet gjennom fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger. Overordnet del i læreplanverket fastslår at: «Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Å påvirke nasjonal politikk og forståelse av inkluderende opplæring er svært avgjørende for å implementere de samme ideene, hevder Haug (2020). Begrepet inkludering er imidlertid ikke entydig. Haug (2014, s. 12) hevder at det er en viss enighet internasjonalt om de formelle og grunnleggende definisjonene av inkluderende opplæring, men at man kan stille spørsmål ved om det er enighet om hva inkludering er, spesielt når det gjelder praktiske konsekvenser og handlinger. Praksisen for inkluderende opplæring i skoler er forskjellig både mellom og innenfor mange land (Haug, 2016), og Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro (2019) peker på at noe av utfordringen med å konkretisere begreper er at «Begreper får sin betydning i praktisk bruk, og forsøk på klargjøring fører like gjerne til at det innføres enda en måte å forstå begrepet på». Olsen (2012) finner i sin doktorgradsavhandling at inkludering er et komplekst begrep som kan forstås på ulike måter, også innenfor skolesystemet. Hun har blant annet studert den historiske begrunnelsen for inkludering som prinsipp i den norske skolen og hvilken forståelse av inkludering som gjenspeiles i styringsdokumentene (Olsen, 2012, s. 6).

Tradisjonelt har inkluderingsbegrepet vært definert ved å skille mellom bare å være medregnet og å være deltaker i et sosialt fellesskap (Nordahl & Overland, 2015). Det er ikke nok å bli medregnet i et fellesskap, men skal også delta aktivt for å kunne være inkludert (Nordahl & Overland, 2015; Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro, 2019, s. 8). Olsen (2012, s. 12-15) definerer i sin doktorgradsavhandling to ytterpunkt i forståelsen av hva inkludering er. En moderat forståelse av inkludering som opprettholder spesialundervisning som system, der elever med behov for spesialundervisning får tildelt ekstra ressurser, og der tilbudet til eleven gjennomføres i en gruppe. En radikal forståelse av inkludering vil på sin side ønske spesialundervisning og støtteordninger avskaffet. Alle elever får ut fra denne forståelsen sitt opplæringstilbud tilbud i ordinær gruppe uansett hvilke særlige behov de har, og spesialpedagoger og assistenter inngår som ordinære ressurser i den ordinære gruppens aktiviteter.

Haug (2005) gjennomgikk ulike forskningsrapporter om inkludering, og fant ingen klar, felles definisjon eller forståelse av dette begrepet hos dem som er aktører i skolen. Han peker på fire arbeidsoppgaver som er vesentlige for å oppnå inkludering. Det er å øke fellesskapet ved at elevene kan ta del i det sosiale liv og ha en tilhørighet til en gruppe og klasse, øke deltakingen ved at elevene kan gi bidrag ut fra sine forutsetninger, øke demokratiseringen ved at elevene skal bli hørt og øke utbyttet, i form av at elevene får en opplæring de kan nyttiggjøre seg både faglig og sosialt (Olsen, 2010). Sosialt skal elevene knyttes til en gruppe eller klasse, faglig skal de ha en opplæring i tråd med sine

forutsetninger og kulturelt skal de oppleve at deres kultur og opprinnelse blir ivaretatt og de skal ha like muligheter til å delta i arrangementer i skolens regi (Olsen, 2010). Dette understrekes også av Brossard Børhaug & Reindal, som argumenterer for at en drøfting av inkludering bør fokusere på den enkeltes likeverd, livskvalitet og frie handlingsrom hvor den enkelte person er et formål i seg selv (2016, s. 85). På denne måten mener de at inkludering er et etisk anliggende hvor hvert individs bidrag er unikt i fellesskapet og hvor pedagogens oppgave er å vise en ekte interesse i den andres frihet til å være og bli seg selv (Brossard Børhaug & Reindal, 2016, s. 85).

Inkludering i praksis er en prosess som skolen arbeider med kontinuerlig (Statped, 2020). En kan ut fra dette ikke karakterisere en skole som inkluderende eller ikke, men som mer eller mindre inkluderende. Mitchell gjennomgikk over 2000 internasjonale forskningsartikler som beskriver undervisning av elever med særskilte behov, og ut fra dette gjorde han en analyse av hva som skal til for å realisere inkluderende undervisning (Statped, 2020). Ut fra analysen definerte Mitchell (2008) ti elementer som kjennetegner en inkluderende skole: Visjon, plassering, tilpasset plan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgang, støtte, ressurser og ledelse (s. 29).

I nyere forskning finner vi at Nordahl et al. (2018) definerer og problematiserer inkluderingsbegrepet i både en nordisk og internasjonal kontekst for å vise begrepets kompleksitet. Deres gjennomgang av internasjonal forskning med fokus på inkluderingsarbeid, internasjonale policydokumenter og avtaler utledet følgende overgripende definisjon av inkluderingsbegrepet:

Inkludering kan sies å innebære en tenkemåte og dermed en handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn der mulighet til å oppleve mestring sammen med andre er sentral (Nordahl et al., 2018, s. 27).

Dette kan sies å være i tråd med UNESCOs oppfølging av Salamanca-erklæring, Policy guidelines for inclusion in education, fra 2009 som er orientert mot utvikling av hele skolen og hele skolens arbeidsformer (Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro, 2019, s. 7).

Utdanning er som nevnt tidligere, definert som en menneskerettighet. I artikkel 26 i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter, som ble vedtatt i 1948, fastslås den enkeltes rett til gratis elementærundervisning der «undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter» (FN-sambandet, 2020, s. 5). Samtidig slås det fast at «foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få». Barns menneskerettigheter er i Norge lovfestet i grunnlovens § 104. Fra 2003 gjelder også Barnekonvensjonen som norsk lov, og konvensjonens artikkel 3 sier at det skal gjøres en barnets beste-vurdering ved alle handlinger som vedrører barn. Artikkel 12 sier at barns stemme skal bli hørt i saker som berører dem (Forente nasjoner, 1989). Videre sier konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne, som Norge forpliktet seg til å følge i 2013, blant annet at

mennesker med nedsatt funksjonsevne ikke stenges ute fra det allmenne utdanningssystemet på grunn av nedsatt funksjonsevne, og at barn med nedsatt funksjonsevne ikke stenges ute fra obligatorisk og gratis grunnskoleundervisning eller fra videregående opplæring på grunn av sin nedsatte funksjonsevne,

mennesker med nedsatt funksjonsevne får tilgang til inkluderende, god og gratis grunnutdanning og videregående opplæring i sitt lokalsamfunn, på lik linje med andre, rimelig tilrettelegging ut fra den enkeltes behov, at mennesker med nedsatt funksjonsevne får nødvendig støtte, innenfor rammen av det allmenne utdanningssystemet, slik at det legges til rette for en effektiv utdanning, effektive støttetiltak tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling, i tråd med målet om full inkludering (Forente nasjoner, 2006, artikkel 24)

Når det gjelder barnets beste-vurdering, har Barneombudet intervjuet barn og foreldre om deres erfaringer med spesialundervisningen. De finner at mange av elevene som mottar spesialundervisning ikke får forsvarlig opplæring, og sier det så sterkt som at manglende forventninger, dårlig kvalitet på opplæringen og lærere uten nødvendig kompetanse er et svik mot elevene (Barneombudet, 2017). Nordahlutvalget fant at det meste av spesialundervisningen foregår som gruppeundervisning eller enetimer utenfor klassen, og at bruken av assistenter ofte har sosialt ekskluderende konsekvenser (Nordahl et al., 2018, s. 215). Ifølge tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) fikk hele 6237 elever opplæringen sin helt eller delvis utenfor normalskolen i 2020, ti prosent flere enn i 2015. Av disse var de fleste gutter, 4481. Tallet økte ytterligere til 6409 elever i 2021, av disse er 4350 i egen fast avdeling for spesialundervisning og 2059 har alternativ opplæringsarena én eller flere dager i uken (Utdanningsdirektoratet u.å.2). I Ramvi og Veas studie, hvor hensikten var å få mer kunnskap som kan styrke inkludering og trivsel i norsk skole, kom det frem tydelige symptomer på at elevene følte seg ekskludert fra skolen. Elevenes beskrivelser av skolelivet var at de ikke har opplevd å bli sett i tilstrekkelig grad, og at de heller ikke har opplevd at de har fått tilpasset opplæring. Dette har igjen ført til at de har utviklet et svakt faglig fundament, og at de fikk få positive sosiale og relasjonelle erfaringer i den ordinære skolen (Ramvi & Veas, 2022).

Vår presentasjon av ulike definisjoner av inkluderingsbegrepet viser det som Carlsson & Nilholm (2004) peker på; Inkluderingsbegrepet farges av konteksten det anvendes i, og relateres til lokale tanke- og praksistradisjoner (Carlsson & Nilholm, 2004, s. 82). Vi vil videre se nærmere på ulike ledelsesteorier, samt studere hvorvidt og eventuelt hvordan inkludering er forankret i ledelsesteoriene.

2.2. Ledelsesteorier

Ledelse har vist seg viktig i utviklingsarbeid i skolen, og vi vil derfor se på ledelse i forhold til vårt tema, inkludering. I empirien ser vi, som vi senere vil vise, at ledelse er sentralt for å sikre en inkluderende praksis. Det er imidlertid ikke alle typer ledelse som fremmer inkludering i skolen.

2.2.1. Inkluderende ledelse

Lederordninger gir oss ett sett med strategier for å jobbe mot inkludering (Ryan, 2006), og inkluderingsledelse er de siste 20 årene fremhevet som en nødvendighet for å fremme inkludering (Veli Korkmaz, Van Engen, Knappert, & Schalk, 2022). I likhet med inkluderingsbegrepet er det imidlertid ikke konsensus rundt én ledelsesform som best ivaretar inkludering, men inkluderende ledelse har potensial til å fremstå som en paraplylederstil som omfatter den essensielle relasjonelle lederatferden på en styrket

måte (Veli Korkmaz, Van Engen, Knappert, & Schalk, 2022). I nesten alle evalueringer av skoleforbedring vil suksess i større eller mindre grad knyttes til kvaliteten på ledelse (Robinson 2018, s. 31), og mange av skoleutviklingsprosjektene under Kunnskapsløftet handler om mer og bedre skoleledelse og forsterket innsats for utvikling av elevenes ferdigheter (Røvik, 2014, s. 21).

Robinson beskriver det å lede endring som å øve innflytelse på måter som leder et team, en organisasjon eller et system fra en tilstand til en annen (2018, s. 23). Riehl (2000) hevder at

When wedded to a relentless commitment to equity, voice, and social justice, administrators' efforts in the tasks of sense making, promoting inclusive cultures and practices in schools, and building positive relationships outside of the school, may indeed foster a new form of practice (i Ainscow, 2005, s. 11).

Med utsagnet knytter hun ledelse tett opp mot inkluderingsarbeid i skolene. Ryan (2006) trekker frem at ledelse i skolen ikke er direkte overførbart fra næringslivet, men at ledelse som Fullan og Riehl peker på, må komme ut fra et moralsk insentiv (Ryan 2006). Dette fordi skoler må bidra til at verden blir mer rettferdighet for alle.

Historisk har ledelse ikke vært assosiert med inkludering. Ledelse ble i industrialderen et spørsmål om management med styring, måling og kontroll og vektlegging av fornuft, systematikk, målinger og sikker kunnskap (Irgens, 2016, s. 208 - 209). Dette synet har hatt innvirkning på hverdag og arbeidsliv siden den vitenskapelige revolusjonen (Irgens, 2016). Det newtonske, mekaniske verdensbildet, fikk sammen med positivismens og industrialderens fremvekst, store konsekvenser for utviklingen av både teori og praksis, organisasjons- og ledelsesfag (Wheatley, 1992 i Irgens, 2016, s. 74), og Frederick W. Taylor utformet i 1911 prinsipper for ledere hvor en skulle løsrive planleggingen fra arbeidsutførelsen og detaljert instruere og overvåke de ansatte. Prinsippene lever videre i dag gjennom ledelsesoppskrifter som «reengineering», «kvalitetsledelse» og «Just In Time», og også ideer som målstyring og virksomhetsplanlegging har spor av Taylors grunntanker (Irgens, 2016, s. 76-77).

2.2.2. Transformasjonsledelse

Det finnes imidlertid flere tilnærminger eller elementer av tilnærminger til ledelse som er i samsvar med inkludering, og som kan fungere som retningslinjer for å utvikle og promotere en inkluderende ledelsespraksis (Ryan, 2006). Eksempler på motstemmer til historisk transaksjonell ledelse finner vi helt fra Taylors medarbeider Henry L. Gantt som i 1919 tok til orde for en mer humanistisk tankegang, via Elton Mayo, Chris Argyris, Douglas McGregor til James McGregor Burns. Disse viser hvordan ledelse kan utføres samtidig med likestilte, horisontale relasjoner, og som kollektive prosesser organisert for å strekke seg etter inkludering (Ryan, 2006). Burns (2010) tok til orde for transformativ ledelse, en lederstil som ifølge Hattie sine metastudier viser at har stor effekt på elevens læring, med en effektstørrelse på 3,6 (Hattie, 2013). Effektstørrelser er forskjeller mellom minst to målinger uttrykt i standardavvik, og Hattie bruker dette for å måle effekten ulike tiltak har på elevens læring (Hattie, 2013, s. 35). Veli Korkmaz, L. Van Engen, Knappert & Schalk (2022) ser i sin studie en likhet mellom inkluderende ledelse og transformasjonsledelse, ettersom de begge er relatert til ansattes læring og utvikling. Burns hevdet at ledelse skiller seg fra management, og at gode ledere er verdiorienterte endringsledere som i samarbeid med sine medarbeidere er i stand til å løfte både seg

selv og sine omgivelser til nye nivåer (Irgens, 2016, s. 225). Burns hevder at: «The leaders ultimate role in social change, however, turns largely on his ideological leadership» (2010, s. 252). Transformasjonsledelse er ifølge Hattie, den typen ledelse lærere foretrekker (2013, s. 137). Transformasjonsledelse står altså i kontrast til transaksjonsledelse, som i stor grad er instrumentell styring med fokus på resultat. James McGregor Burns hevder at

Teachers - in whatever guise - treat students neither coercively nor instrumentally, but as joint seekers of truth and of mutual actualization. They help students define moral values, not by imposing their own moralities on them but by positing situations that pose hard moral choices and then encouraging conflict and debate. (Burns, 2010, s. 449)

Burns hevder altså at gode ledere er verdiorienterte endringsledere som arbeider sammen med sine ansatte og sine omgivelser til å utvikle sin organisasjon til det bedre. Transformativ ledelse har vekt på at lederen skal inspirere og være en rollemodell for sine ansatte og gjennom inspirerende bilder og utvikling av fellesskapsfølelse bidra til både ansattes og organisasjonens utvikling. Burns hevder imidlertid også at god ledelse både er avhengig av elementer fra transaksjonsledelse som struktur, rammer og styring, og det transformativ ledelse innebærer (Irgens, 2016, s. 226).

Et annet begrep knyttet til ledelse i skolen, er pedagogisk ledelse. For å få til god skoleledelse kreves pedagogisk ledelse, hevder Mordal (2014, s. 44), og forklarer videre at den pedagogiske ledelsen må være instruerende. En instruerende lederstil er, ifølge Hattie, når rektor har fokus på å skape et læringsmiljø uten forstyrrelser, et system med klare undervisningsmål og med høye forventninger til både lærer og elever (2013, s. 136). Hatties metastudier viser at en leder med en instruerende stil som fremmer at lærerne deltar i profesjonell utvikling, har en effektstørrelse på hele 9,1 (Hattie, 2013, s. 137). For å lede et skolemiljø preget av inkludering, vil rektor i rollen som instruerende leder trenge nødvendig kunnskap blant annet for å vurdere på hvilken måte funksjonshemming påvirker elevens ytelse og læring. Hen trenger også kompetanse i å ansette riktige folk til riktig stilling, kunne gi ulike tilpasninger i opplæringen, og fasilitere for laget rundt barnet (Garison-Wade, Sobel & Fulmer, 2007).

2.2.3. Distribuert ledelse

Mordal (2014, s. 46) hevder på sin side at god skoleledelse bygger på en distribuert praksis hvor ledelse blir et kollektivt ansvar. Spillane forklarer at ledelse gjerne har blitt fremstilt som noe heroisk, som for eksempel når en karismatisk leder tar over en organisasjon og innfører nye mål og utfordrer etablerte arbeidsformer gjennom å innføre nye rutiner og strukturer (Spillane, 2005 i Irgens, 2016, s. 227). Distribuert ledelse, som Spillane gjør seg til talsmann for, er på sin side når en rekke ideer møtes, og praksis skapes av flere mennesker i samhandling. Ledelse handler da om aktiviteter relatert til organisasjonens kjerneaktiviteter, som de ansatte har utviklet for å påvirke motivasjon, kunnskap, følelser og praksiser til andre ansatte (Spillane, 2006, s. 11-12 i Irgens, 2016, s. 227). Med dette får ledelse en relasjonell karakter, hvor ledelse ikke bare utføres av den som formelt har en formell lederstilling, men også av andre ansatte i organisasjonen. Leders og medarbeiders rolle blir mer dynamisk i dette lederperspektivet, og ledelse sprer seg i organisasjonen uten at de formelle lederne blir undergravd. Spillane (2006), får støtte av Robinson (2018) i dette synet på ledelse, og hun hevder at ledelse er tilgjengelig for alle og enhver, og at man leder på grunnlag av

ekspertise, ideer og ut fra personlighet for å påvirke andre (Robinson, 2011 i Irgens 2016, s. 227). Også Kugelmass understreker viktigheten av distribuert ledelse, og at en gjennom samarbeidsprosesser kan få til en inkluderende praksis gjennom felles engasjement og deltakelse i personalet (2003, s. 18-19).

2.2.4. Verdsettende ledelse

Å vise verdsettelse blir også ansett som en dimensjon ved inkluderende ledelse (Veli Korkmas, L. Van Engen, Knappert & Schalk, 2022). Verdsettende ledelse handler om å stimulere læringskraft og handlingskraft, og den er nært beslektet med demokratisk praksis (Skrøvset & Tiller, 2015, s.11). Ghaye (2008) nevner blant annet disse prinsippene for verdsettende ledelse: «Skap energi ved å se muligheter, ikke kun reparer det problematiske», «forstørr alt som er bra i og hos mennesker» og «styrk hver enkelts kunnskap, ferdigheter og visjon» (i Skrøvset & Tiller, 2015, s. 12).

For at ledelse skal være konsistent med inkluderende idealer, er det nødvendig at ledelse blir sett på og praktisert som en rettferdig, kollektiv prosess som også er organisert for å fremme inkludering (Ryan, 2006). Derfor krever inkluderende ledelse også «å være åpen for organisasjonsendringer» og «fremme organisasjonens oppdrag om inkludering» (Veli Korkmas, L. Van Engen, Knappert & Schalk, 2022 s. 10). Teori og forskning knytter ofte ulike lederstiler til hva en leder legger vekt på gjennom sin ledelse, og ledelsesstiler nevnt ovenfor knyttes til effektivitet og endring (Vere Midthassel, 2020, s.102). Det kan være fristende å se på de ulike lederstilene som motpoler, men studier har vist at de også kan være avhengig av hverandre (Vere Midthassel, 2020, s. 102). Selv om god ledelse på en skole må ivareta ulike perspektiver, vil vekting av styring og ledelse variere ut fra både personlige forhold og i relasjon til skolens kultur, samt ledelsen som utøves fra skoleeier. Ledelse vil alltid være et samspill med de som ledes (Vere Midthassel, 2020, s 105), og hvilken ledelsesstrategi som velges, må velges ut fra det Irgens (2016) omtaler som det tøydte perspektivet med et vitenskapelig øye som har en instrumentell tilnærming og et kunstnerisk øye som har en fortolkende tilnærming. Hvis ledelsesprosesser skal være inkluderende, må alle prosesser organiseres og ledes med en visjon om inkludering. Dette er fordi å fremme inkludering kan motvirke vanlig motstand mot inkluderende ideer og praksiser (Ryan, 2006). Ved å bruke et pragmatisk tøyd blikk, kan ledelsen tilrettelegge for utviklingsprosesser gjennom minimale, men tilstrekkelige strukturer ut fra en løpende vurdering av når og hvor struktur trengs og hvor det tvert om vil drepe innovasjon og nytenking (Irgens, 2016, s. 312). Ved å ta utgangspunkt i inkluderende ledelse vil en kunne få et rikere syn på hvilken atferd som trengs for å fremme inkludering (Veli Korkmas, L. Van Engen, Knappert & Schalk, 2022).

Implementering er en transformasjons- og konkretiseringsprosess som er nødvendig for å kunne innføre for eksempel visjoner, ideer og teorier til praksis (Vere Midthassel, 2015, s. 14), og utfallet av utviklingsarbeidet kan ha sammenheng med hvilken lederstil rektor har (Vere Midthassel, 2015, s.16). En transaksjonell leder vil være opptatt av de strukturelle sidene ved organisasjonen og vil i endringsarbeid sørge for at det settes av tid til arbeidet og ser til at det gjennomføres på en forsvarlig måte (Midthassel, 2015, s.103), mens en transformerende lederstil for å skape samhørighet og vilje til å utvikle organisasjonen, vil sette retning, utvikle enkeltansatte og endre strukturer (Midthassel, 2015, s. 103). Det er lett å se positive sider ved transformasjonsledelse, særlig i forhold til endringsarbeid, men for stor vektlegging på rektor som den ene personen som kan

begeistre de mange, kan også skape motstand hos lærere som selv har ideer om hva som skal utvikles og hva som er viktig (Mujis, 2011 i Midthassel, 2015, s. 103). Det er viktig å sette klare mål og tilrettelegge for læring i kollegiet (Robinson, 2018), og det er derfor viktig med en leder «som går foran, men samtidig ikke for fort» (Midthassel, 2015, s. 105). Lederen må vise ansatte hvordan det aktuelle innsatsområdet henger sammen med vedtatte mål og det øvrige arbeidet ved skolen, og lederen må sørge for god forankring og organisering (Midthassel, 2015, s. 105). Tydelig ledelse med klare prioriteringer er særlig viktig i starten av implementeringen fordi mange fortsatt vil være usikre på hva endringen innebærer for dem selv og for organisasjonen (Midthassel, 2015, s. 107), og to områder utmerker seg som gjennomgående i alle typer implementeringsarbeid; kunnskapstilegning og kompetanseutvikling og gjennomgang av strukturer med tanke på revisjon (Midthassel, 2015, s. 108). Hargreaves (2001) peker på energi og tid som to viktige faktorer for å lykkes med implementering (i Midthassel, 2015 s. 112). I følge transaksjonell lederstil er det nødvendig at rektor sørger for gode avtaler med de ansatte om deres oppgaver i implementeringsarbeidet, og i tråd med transformerende lederstil vil det være viktig at rektor arbeider aktivt for å holde engasjementet oppe. Ut fra en distribuert lederstil vil det være nødvendig at rektor tenker gjennom hvordan ledelse kan fordeles i dette arbeidet og i tråd med undervisningsfokusert lederstil vil rektor være opptatt av hvordan implementeringsarbeidet kommer til uttrykk overfor elevene (Midthassel, 2015, s. 113-115). Kugelmass fant i sin studie at utviklingen av en mer inkluderende tilnærming i skolen ikke kom som følge av en mekanisk prosess, som en spesifikk organisatorisk restrukturering, ei heller av å introdusere en spesiell praksis. Hun argumenterer for at utviklingen av en inkluderende kultur krever en delt forpliktelse av alle ansatte i prosesser som forsterker deltakelse blant alle deltakerne (2003, s. 18).

2.3. Profesjonelle læringsfellesskap

For å få til en felles inkluderende praksis i en organisasjon blir også skolebasert kompetanseutvikling trukket frem, både i forskningslitteratur og i ny læreplan, samt i Sandnes kommune sine lokale styringsdokumenter. I LK20 blir profesjonsfellesskap og skoleutvikling trukket frem i eget delkapittel i overordnet del. Overordnet del stadfester at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Kompetanseutvikling har sterkest effekt når den er praksisnær og skolebasert, og der det er lagt til rette for kunnskapsdeling i kollegiet (Hovdenak (2010), Timperley mfl. (2007) i St. Meld. 28, s. 72). Inkluderende skolekultur kjennetegnes av samarbeid, noe som gir klare implikasjoner for hvordan ledelse og beslutningstaking blir gjort, hevder Kugelmas (2003). «First, it leads us to conclude that strong school leaders, committed to inclusive values, are crucial to promoting and supporting collaboration». Utsagnet understreker leders viktige rolle i en inkluderende skolekultur.

Vi kan definere profesjon som ei yrkesgruppe som bygger på en vitenskapelig kunnskapsbase, eller spesialisert faglig kunnskap med grunnlag i høyere utdanning (Moland & Terum, 2008 i Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017). Lærerne bygger arbeidet sitt på høyere utdanning, i tillegg til at de utøver et profesjonelt skjønn innenfor et visst handlingsrom som i stor grad er gitt gjennom læreplanen. En viktig del av jobben som lærer, er å delta i profesjonsfellesskap. Dette fellesskapet krever relasjonell kompetanse, hevder Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk (2017). Irgens (2015) er inne

på det samme: «Å være profesjonell er en relasjonell oppgave. Vi arbeider ikke i vakuum» (s. 100), presiserer han, og utdyper: «Å utvikle gruppen til et lag er særlig nødvendig når oppgavene som skal løses er komplekse og utfordrende, og vi ønsker å utnytte gruppemedlemmenes energi på en koordinert måte for å oppnå synergieffekt» (Irgens, 2015, s. 100).

Profesjonelle læringsfellesskap er et begrep som beskriver det gode samarbeidet mellom lærere og ledere (Qvortrup, 2018, s.8). Fullan og DuFour viser til at profesjonelle arbeidsfellesskap er et kjennetegn på skoler som lykkes (Irgens, 2016, s. 246). Dette er i tråd med Stortingsmelding 28: «Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring er å satse på lærernes kompetanse, det profesjonelle lagarbeidet på skolene og tydelig skoleledelse og skoleeierskap» (Mld. St. 28 (2015-2016), s. 71). I kontrast til styring, vil ledelse av profesjonelle lærende nettverk skape tillit og samarbeid. De lærende nettverkene handler om å styrke felles faglig praksis, og kjennetegnes av teamarbeid hvor felles verdier, visjoner og mål, og en samarbeidskultur med vekt på læring, felles undersøkelse av status quo, handlingsorientering, forpliktelse til kontinuerlig forbedring og resultatorientering (DuFour & Fullan, 2013, s. 14 i Irgens, 2016, s. 246). Forskning og statistikk skal være grunnlaget i arbeidet, men deltakernes erfaringer må også tas med i faglige diskusjoner om hva som er effektiv og mindre effektiv praksis (Hargreaves & Fullan i Qvortrup, 2018; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 24). Slik blir erfaringsdeling i kollegiet knyttet til faglige og teoretiske drøftinger i det profesjonsfaglige fellesskapet.

Ett verktøy som brukes i profesjonsfaglige fellesskap i skolen, er pedagogisk analyse. Pedagogisk analyse er en systematisk måte å analysere utfordringer for så å komme frem til hensiktsmessige tiltak i den pedagogiske praksis (SEPU). Pedagogisk analyse gir mulighet til å reflektere over egen praksis på de ulike arenaene, og analysen blir en aktør i aksjonslæringen ved at den viser at det finnes muligheter som ikke er prøvd (jfr. Tiller, 2006, s. 93).

For å forklare elevenes læring, utvikling og trivsel, kan rundt 30% av forklaringen tilskrives lærernes innsats, både den individuelle innsatsen og felles innsats (Qvortrup, 2018). Begrepet innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Meld. St.6 (2019-2020), s.72).

En metode for å utvikle praksis sammen i et profesjonsfellesskap, er aksjonslæring. Det kan ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) beskrives som en «læreprosess hvor ansatte observerer og reflekterer over egne erfaringer på en systematisk måte». De ansatte samler informasjon om praksis ved å observere, og disse observasjonene er utgangspunkt for refleksjon, analyse og valg av tiltak for å endre eller forbedre praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tiller (2006, s. 25) beskriver refleksjon som den bærende kraft der erfaring konverteres til læring, og ved aksjonslæring er målet at profesjonsfellesskapet skal få ny forståelse av egen praksis og oppleve nytt handlingsrom, der kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling er sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Styrken i aksjonslæringen er at kollegiet kan nyttegjøre seg av det at som allerede finnes av kunnskap og læring genereres når kollegiet «refortolker gårdsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens», hevder Tiller (2006, s. 51).

2.3.1. Organisasjonskultur

Som beskrevet i utgreiingen om begrepet inkludering, har konteksten begrepet blir brukt i mye å bety for innholdet som legges i begrepet. Vi ønsker derfor å redegjøre kort for hva organisasjonskultur er knyttet opp mot inkludering. Haug (2003b) sier at hovedmålet med en inkluderende skole er å skape et felles miljø, en kollektiv kultur som fremmer verdiene om inkludering. Den kollektive kulturen må særprege skolen slik at alle som kommer inn, merker den med det samme. Kulturen skal prege organisasjonen, det fysiske miljøet, det sosiale miljøet og det pedagogiske miljøet.

Kunnskapsdepartementet definerer i *Meld. St 28 (2015-2016) Fag- Fordypning -*

Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (s. 14). I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte (Statped, 2020). Den aller viktigste endringen som må gjøres med skolen som organisasjon, er å omdanne den til en sammenhengende enhet. Skolen kan ikke holde på «to spor» med et normalspor for de fleste elevene og et spesialspor for elevene som har behov for spesiell hjelp (Haug, 2003b). Skolen kan ikke lenger kategorisere elevene i to grupper, normale og mindre normale. Alle er alle sitt ansvar, og skolen må verdsette og arbeide for mangfoldet.

Kunnskapsløftet peker på skolens kultur som en sentral faktor for å videreutvikle tilpasset opplæring (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 21). Organisasjonskultur, eller i vårt tilfelle skolekultur, forteller oss noe om kjennetegn ved den enkelte skole (Irgens, 2016, s. 153). Organisasjonskultur kan defineres som:

Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdatert eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – og som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir sett på som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle om disse problemene på (Schein, 1987, s. 7 i Irgens, 2016, s. 153).

Schein forklarer videre at organisasjonskultur består av tre kulturelle nivåer. Ett nivå med de grunnleggende antakelsene (ubevisste og bevisste) med det vi tar for gitt som «slik er det», et mellomnivå som utgjør verdier som definerer organisasjonens sosiale prinsipper, mål og normer, samt overflatenivået som fanger de synlige og håndgripelige resultatene av en handling (Schein, 1985, i Irgens, 2016, s. 153 - 154). Scheins definisjon kan beskrives med metaforen isfjell, der det meste kan ligge under vannets overflate (Irgens, 2016, s. 153). Skolekulturen omfatter både kulturinnhold i form av verdier, normer, grunnleggende antagelser og virkelighetsoppfatninger og kulturuttrykk vist som handlinger, adferd, rutiner, prosedyrer, språk og sanksjoner (Bang, 2011 i (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 22). For eksempel vil måten læreren snakker om eleven på, si mye om hva som vektlegges av elevatferd og læringsuttrykk og hvordan dette fortolkes (Nordahl & Overland, 2010). Selv om lærere har personlige fortolkningsrammer i andre kontekster enn skolen, vil de også bli sterkt påvirket av tolkningskulturen på egen skole (Nordahl & Overland, 2010). Hvis elever kategoriseres i ulike «båser», kan ulike fortolkninger bli sannheter som lett fremheves som det typiske ved eleven, og bidra til lave forventinger til elevens læring (Nordahl & Overland, 2010, s. 70). Dette har igjen negativ effekt på elevens faktiske læringsutbytte (Hattie, 2013, s. 72).

For å drive utviklingsarbeid på egen skole, må en ha kunnskap om organisasjonen og dennes kultur. Klev og Levin definerer organisasjonsanalyse som «et systematisk arbeid for å etablere innsikt i hva som kjennetegner en organisasjon» (Klev & Levin, 2018, s. 162). De bygger sin analytiske strategi på kvalitative metoder fra Grounded Theory med å se organisasjonen slik den oppleves av de ansatte, kombinert med en teoretisk plattform innenfor organisasjonsteori (Klev & Levin, 2018).

Dahl, Klewe & Skow konkluderer i evalueringen av den nasjonale strategien «Satsing på kvalitetsutvikling i grunnskolen» at skolekulturen er avgjørende for utviklingen av norske skoler (2004, s. 84). Kollektivt orienterte skoler lykkes i høyere grad enn individuelt orienterte skoler i å skape gode forutsetninger for elevenes lærings situasjon og læringsutbytte. Kollektiv orientering gir positive effekter på elevenes læringsmiljø, elevenes læringsutbytte og lærernes arbeidssituasjon. De kollektivt orienterte skolene fungerer også bedre med hensyn til mulighetene for å tilpasse undervisningen til den enkelte. Den gir også den enkelte lærer et større handlingsrom (Dahl, Klewe & Skow, 2004, s. 84).

Kunnskapsutvikling skjer i en prosess der «ny informasjon kobles til den enkeltes erfaring i en kollektiv kunnskapsbyggende prosess» (Wells, 1999 i Aas, 2013, s. 13). Å lære noe som et kollektiv, er hva Argyris og Schön (1978) kalte organisasjonslæring. Argyris og Schön sin modell for utviklingsarbeid kan brukes som utgangspunkt for organisasjonsanalyse. Den viser ulike nivåer av den læringen som foregår i en organisasjon, gjennom det de kaller enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring (eller enkeltløkket læring som Klev og Levin omtaler det som), er læring der en justerer handlingsstrategiene, samtidig som de grunnleggende verdiene ligger fast. I dobbeltkretslæring stiller en derimot spørsmål ved de grunnleggende forutsetningene en jobber ut fra. Dobbeltkretslæring krever altså endringer i oppfatninger og verdier i tillegg til handlinger (Klev & Levin, 2018; Robinson, 2018, s. 43).

Organisasjonskulturer kan utvikles ulikt i én og samme virksomhet (Irgens, 2016, s. 155). Det vil oppstå ulike subkulturer, det vil si egne kulturer innenfor virksomhetens ulike avdelinger/team. Subkulturer innenfor en organisasjon kan oppleves som et problem, men det kan også være en styrke. Det kan oppleves problematisk om virksomheten legger vekt på størst mulig grad av felles tolkningsmønstre og kunnskap, men kan sees på som en styrke hvis man legger vekt på betydningen av mangfold og tilhørighet ved den enkelte avdeling/team (Irgens, 2016, s. 155). Fra nasjonale myndigheter er det en tydelig forventning til de lokale skoleeierne om at de må ha vilje, kompetanse og energi til å lede skoleutvikling, herunder ligger også det å håndtere spenninger (Aas, 2013, s. 12).

Guskey sin tanke om organisasjonskultur går ut på at for å kunne ende en praksis, må de ansattes holdninger endres. Dette kan kun gjøres gjennom utprøving og vurdering i praksis og ikke omvendt. Det betyr at ikke alle trenger å være positive til å eksempelvis prøve ut nye undervisningsmetoder, men at holdningene kan endre seg hvis erfaringen gjennom utprøving, oppleves som positiv. Dette kan medføre at også kulturen i den enkelte virksomhet endres (Irgens, 2016, s. 155-156).

Endring er ikke det samme som forbedring, peker Viviane Robinson (2018) på. Hun fremhever at ledere må bevisste nettopp dette for å få en ønsket praksis. Hun trekker frem fem faktorer som ledere har innflytelse på, og som er viktige for en organisasjon i

endringsarbeid. Effektstørrelsen av faktorene står i parentes: Etablere mål og forventninger (0,42), strategisk bruk av ressurser (0,31), forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis (0,42), lede lærernes læring og utvikling (0,84) og sikre et velordnet og godt læringsmiljø (0,27) (Robinson, 2018, s. 32).

Robinson et al. hevder at jo mer skoleledere fokuserer på relasjonene sine, arbeidet og læringen sin rundt nøkkelvirkningskraften til skolen, undervisning og læring, desto større vil virkningen på elevens læringsutbytte bli (2008, s. 636 i Robinson, 2018, s. 33). Skrøvset, Mausestaden & Slettebakk (2017) hevder på sin side at det er vanskelig, om enn ikke umulig å snakke om undervisning løsrevet fra relasjoner, siden undervisning handler om kommunikasjon. Kommunikasjon handler om å skape noe i fellesskap, og innen sosiokulturell læringsteori sees språket som det viktigste redskapet for læring og utvikling (Skrøvset, Mausestaden & Slettebakk, 2017). For å få til endring i skoleorganisasjonen er det viktig at skolelederen forstår den praksisen de ønsker å endre, slik at det skal være gjennomførbart å implementere endringen.

Tidligere har vi beskrevet ulike ledelsestyper hvor også viktigheten av medarbeideres kompetanse og deres deltakelse i beslutningsprosesser blir trukket frem. Lærersamarbeid som fokuserer på elevenes læringsutbytte er veldig viktig (Hargreaves & Fullan, 2014). Interaksjonen mellom profesjonelle kollegaer forutsetter at de er godt forberedte og høyt kvalifiserte, og profesjonell kapital er uløselig knyttet til lærerens daglige arbeid.

Handlingsteorier er et sentralt begrep for å forstå organisasjonskulturen i en organisasjon. En kan definere handlingsteorier som «teorier om og for handling» (Irgens, 2015, s. 118-119). Handlingsteoriene er resultat av erfaringer (Irgens, 2015, s. 120), og består av tre komponenter; handlingene, oppfatningene og verdiene, samt tilsiktede og utilsiktede konsekvenser av oppfatningene og handlingene (Robinson, 2018, s. 36). Argyris & Schön introduserte et viktig skille mellom handlingsteorier som uttrykkes verbalt (uttrykte teorier) og handlingsteorier som vises i måten de praktiseres på (bruksteorier) (Robinson, 2018, s. 40). De uttrykte teoriene er beskrivelser av det vi har gjort eller tenker å gjøre, mens bruksteoriene er observasjoner av hva som faktisk skjedde (Robinson, 2018, s. 40). Om ledere ikke forstår faktorene som opprettholder nåværende praksis, kan de heller ikke forstå hva som skal til for å forbedre dem (Robinson, 2018, s. 35).

Med utgangspunkt i Argyris & Schön sin modell for hvordan man kan arbeide med utviklingsarbeid i en organisasjon, viser Robinson (2018, s. 32) til fire faser som er nødvendige for å engasjere deltakerne i utvikling av ny handlingsteori. Modellen fremhever at lederen i organisasjonen sammen med personalet må finne en felles forståelse av at det er et behov i organisasjonen som krever endring. Organisasjonen må deretter undersøke handlingsteorien(e) som ligger til grunn for dagens praksis, vurdere de relative fordelene med nåværende handlingsteori opp mot den handlingsteorien som er ønsket og til slutt implementere og evaluere effekten av en ny felles handlingsteori. Dersom ledelsen i samarbeid med personalet setter inn tiltak uten å forankre disse i personalets holdninger og verdier, vil tiltakene, ifølge Robinson (2018, s.50), ikke få en god og varig effekt.

2.4. Aktør-nettverksteori

Aktør-nettverksteorien er ikke en ledelsesteori, men en teori om translasjon, en translasjonssosiologi (Latour, 2008, s. 130). Teorien har begreper som er velegnet til å undersøke hvordan nye elementer i reformer tas imot og blir anvendt i en ledelsespraksis, og hvilke ledelsesformer som da oppstår (Binderup, 2021, s.151). Vi har derfor valgt å undersøke vår problemstilling gjennom aktør-nettverksteori, fordi teorien gir en forståelsesramme som kan brukes for å studere metoder og praksis. Arbeidet med å omdanne plan til praksis vil involvere mange ulike aktører, og gjennom en aktør-nettverksteoretisk tilnærming i vår oppgave kunne få et bredere blikk på resultat av endringsprosesser, og ikke kun gitte mål. En styrke ved aktør-nettverksteorien, er at den problematiserer veien fra plan til handling; både det planlagte og det ikke-planlagte, det intenderte og det ikke-intenderte som skjer i implementeringsprosessen (jfr. Binderup, 2021, s. 68). Aktør og nettverk forankrer seg i hverandre, «alt henger sammen med alt». Aktør-nettverk inneholder på den måten tre egenskaper: For det første at det etableres en punkt- til punkt-forbindelse, som kan oppspores fysisk og dermed registreres empirisk, dernest at forbindelsen må bidra med noe og til sist at forbindelsen selv må gjøre en innsats (Latour, 2008, s. 159). Latour er i tillegg opptatt av en fjerde egenskap; en materialisering av den endringen som har skjedd, spor etter en aktør i bevegelse (Latour, 2008, side 159).

Aktør-nettverksteori er en langsom reise «til fods og af egen lomme utrede samtlige omkostninger for hver eneste deplacering», hevder Latour (2008, s.45). Slik skildrer han aktør-nettverksteoriens styrke i å finne en orden *etter* grundig å ha iaktatt aktørenes handlinger for å avdekke mønstre der man registrerer forbindelser mellom ustabile og foranderlige referanserammer (s. 46), og at det sosiale skal forklares, ikke være forklaringen (s. 132). Teorien beveger seg fra implementering til translasjon, og hevder at også andre enn mennesker er aktører i disse prosessene. En aktør er ikke kilden til en handling, men det som *fås til* å agere av mange andre, forklarer Latour (2008, s. 69). Aktør-nettverksteorien opererer derfor også med begrepet aktant, og aktant/aktør brukes synonymt om det som modifierer tingenes tilstand ved å gjøre en forskjell (Latour, 2008, s. 94). Vi bruker videre begrepet aktør både om de menneskelige og ikke-menneskelige aktørene. Teorien ser ikke på de iboende egenskaper hos aktøren, men har fokus på hvilken påvirkning aktøren har i samspill med andre aktører i et nettverk. Videre handler iverksetting/implementering i dette perspektivet om å «tolke og konkretisere vedtak og sørge for at de nedfelles i strukturer, rutiner og formålstjenlige aktiviteter på de praksisfelt vedtaket gjelder» (Røvik, Eilertsen & Lund, 2014, s. 109). Aktørene i nettverket er altså bundet til hverandre gjennom translasjoner. Disse translasjonene betraktes i aktør-nettverksteorien som prosessene hvor reformen oversettes til hverdagsaktiviteter og blir til (Binderup, 2021, s. 22), og aktørene bindes sammen i nettverklignende relasjonsmønstre (Binderup, 2021, s. 158). Det handler om å komme i posisjon for å definere virkeligheten. Aktører som jobber for en kollektiv inkluderende praksis, vil bli obligatoriske passasjepunkt for å definere og forvalte det som er sett på som «sann kunnskap» (Binderup, 2021, s.160).

Aktørene er translatører og aktive medskapere som gjør noe med den planlagte forandringen (Binderup, 2021, s. 30), og slik ser det translasjonsteoretiske perspektivet idéspredning som noe som skjer ved at alle aktører tilfører spredningskraft, fremfor at spredningen kun kommer fra en kilde (Røvik, 2014, s. 39). Med aktør-nettverksteoretisk perspektiv kan en se ledelse som effekt av et aktør-nettverk og dermed som mer enn rektor og lederguppa som personer (Binderup, 2021, s. 28). Aktørene må spille sammen

i nettverk, og sammen oversette nye føringer til praksis. Lederne må bruke sin profesjonelle kapital for å overvinne motstanden mot endring ved å endre tankesett og skaffe seg allierte (Binderup, 2021, s. 63). Andre sentrale aktører i vår studie, vil være både dokumentene som vi har brukt som utgangspunkt, *Meld.St.6 (2019-2020)* og *Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis*, de kommunale styringsdokumentene vi har valgt å gjøre en analyse av, og våre informasjonspersoner (skoleledelsen og skolens ansatte). Innføringen av *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*, er en forandringssituasjon der nye aktører skal mottas og tilføyes til allerede eksisterende nettverk (Binderup, 2021, s. 81), og kompetanseløftet kan i seg selv sees på som en viktig aktør for å innfri LK20s mål om at skolen «skal utvikle et inkluderende miljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

En generell kritikk av aktør-nettverksteorien går ut på at analysene har hatt tendens til å fokusere på de sterke aktørers oppbygging av nettverk, en kan da komme til å romantisere lederen (Clifton & Mueni i Binderup, 2021, s. 168). Et viktig aspekt i analysen av nettverket og de ulike aktørene, vil være å se hvem som vil «tjene på» endringene som skal implementeres og hvem det vil gå ut over (Stars, 1991, s. 43 i Binderup, 2021, s. 169). En må derfor se på hvilken mediering som finner sted, dvs. på hvilken måte aktørene opptrer som mediatorer og transformerer, «oversætter, forvrider og modifierer den betydning eller de elementer, som det er meningen, de skal transportere» (Latour, 2008, s. 62). Latour peker også på at vi aldri er alene når vi utfører handlinger. En handling kan oppfattes som et «konglomerat af mange overraskende sæt af instanser, der langsomt og omhyggeligt må utredes af hinanden» (2008, s. 67), og aktør nettverk-teori gir et bilde av en verden som består av sammenkjedninger av mediatorer (Latour, 2008, s. 83). Binderup (2021, s. 170) peker på sin side på at en må være oppmerksom på ulike modaliteter, dvs. modaliteter, utsagn, som sier noe om andres utsagn; «Det viser at aktørene forholder sig til den planlagte forandring, ligesom anvendelsen af modaliteter tydeliggør, hvilke elementer der bakkes op om, hvilke der kritiseres eller ignoreres samt hvilke elementer der eventuelt menes at mangle og derfor tilføjes». Modaliteter kan innebære mulighet, virkelighet og nødvendighet, hevder Kant og viser med sine tolv former for dømmekraft til at og dette kan i aktør-nettverksteoretisk optikk oversettes til om aktøren finner noe mulig, umulig eller nødvendig. For at aktørene i et nettverk skal forstå verden behøves begreper for å skape mening (Irgens, 2016, s. 38). Gjennom tolkningsprosesser av den nye empirien, sammen med kunnskapen som aktøren allerede besitter, vil det oppstå en oppfatning av hvorvidt noe er mulig, umulig eller nødvendig.

Translasjoner er viktige når man ser på planer. Translasjon handler om at oversette, mens transformasjon handler om at endre og forandre (Binderup, 2021, s. 161). Ett av aktør nettverks-teoris slagord er «Der findes ingen in-formation, bare trans-formation» (Latour, 2008, s. 179) På grunn av at det vil være rom for forhandlinger i arbeidet, så vil det være uforutsigbare resultater av et satt arbeid. I vår oppgave så vil både rektor, avdelingsledere, spes.ped. koordinator og andre ansatte kunne være forhandlere inn i arbeidet, og ha innvirkning for det resultatet som arbeidet vil gi. Hvorvidt de er aktører, vil ifølge Latour (2008, s. 76) avhenge av om de «etterlater spor». En handlingsinstans som ikke gjør noen forskjell, er *ikke* en handlingsinstans, understreker han (Binderup, 2021, s. 158). Med et aktør-nettverkperspektiv, kan en ikke i forkant av studien si hvilke aktører som skal inngå i analysen, men se på hvilke handlinger som skjer og hvilke effekter handlingene får (Binderup, 2021, s. 174). For å få en vellykket implementering

av *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*, vil aktørens translatørkompetanse være viktig om en antar en generell sammenheng mellom aktørens translatørkompetanse og hvordan det går med reformidéene når de skal overføres og implementeres (jfr. Røvik, 2014, s.42). Under translatørkompetanse kommer kunnskapen om oversettelsesregler (kopiering, addering, fratrekking og omvandling og når en skal anvende de ulike reglene i lokalt implementeringsarbeid (Røvik, 2014, s. 42).

Det finnes mange studier som viser utfordringer med implementering i utdanningssektoren; sentrale myndigheter har vansker med å detaljstyre utdanningsreformene, og de lokale utdanningsinstitusjonene fortolker vedtakene slik at de kan endre karakter i forhold til opprinnelige intensjoner. En annen utfordring studiene viser, er at selv om reformidéene når ledere og administrasjon, er det vanskelig for dem å trenge inn i klasserommene der den pedagogiske kjerneaktiviteten foregår (Røvik, Eilertsen & Lund, 2014, s. 110). Imidlertid ser det ut til at en lykkes bedre med implementering når prosessene er godt planlagt, der det er satt av nok ressurser og der reformatorene er tålmodige og holder trykket over lengre tid (Røvik, Eilertsen & Lund, 2014).

3.0. Metodedel

For å finne svar på problemstillingen om hvordan å oversette plan til inkluderende praksis i skolen, har vi brukt case som forskningsdesign. Vi har, som vi skrev innledningsvis, brukt én kommune og én skole, for å undersøke sammenhengen mellom plan og praksis. Vi valgte Sandnes kommune fordi vi hadde kunnskap om at Sandnes kommune har arbeidet med inkluderingsspørsmålet, og at de har utformet plandokumenter knyttet til dette. Videre har vi valgt én skole som case. Vi har anonymisert skolen fordi det ikke er relevant for vår problemstilling hvilken skole vi valgte, men vi trenger en skole som case for å kunne følge vår problemstilling – fra plan til praksis. Valget av den konkrete skolen ble gjort på bakgrunn av at rektor tydelig har satt og uttrykt et mål om å endre sin organisasjon knyttet til inkluderende praksis. Rektor var også positiv til vår henvendelse og gav oss tilgang til dokumenter, samt mulighet til å gjennomføre intervjuer og observasjon. Case er valgt fordi det ga mulighet til å analysere fenomenet i en lokal kontekst og til å gå i dybden. Vi har sett nærmere på hvordan en ledergruppe på en gitt skole jobber for en kollektiv endring av praksis i tråd med nasjonale og kommunale føringer. Vi har valgt å bruke rektor på denne middels store skolen og hans lederteam som respondenter. I tillegg valgte vi også ut kommunale dokumenter som omhandler tematikk og begreper som er aktuelle for vår studie.

3.1. Forskningsdesign

Vi har benyttet oss av case-design som metode for vår studie. Casestudiet er egnet i et aktør-nettverksteoretisk perspektiv, fordi vi gjennom dette perspektivet kan undersøke de ulike aktørene i vår case. Befring (2016, s. 91) hevder at casestudiet har et vidt tematisk bruksområde. Dette gir flere tilnæringsmuligheter, noe som vi vurderte å være hensiktsmessig for å belyse vår problemstilling. Designet åpner for bruk av kombinasjon av metoder, og har den styrke at data blir vurdert i et helhetlig format (Befring, 2016, s. 91). Metoden er karakterisert ved at den innebærer intensive studier av få personer, institusjoner eller hendelser (Befring, 2016, s. 90), og slik kan vi studere det enkeltstående midt i en kompleks verden (Ramian, 2012, s. 9). Vi har brukt Nordahl-rapporten og Meld.St.6 (2015-2016), samt Sandnes kommune og deres prosjekt knyttet til *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Videre har vi sett på sentrale føringer knyttet til inkluderende praksis og historisk utvikling som bakteppe i vår studie. I tillegg ville vi som nevnt se spesifikt på en skoles arbeid med implementeringen av kompetanseløftet. Vi har gitt skolen det fiktive navnet Fjelltoppen skole.

Casestudiet setter fokus på et tydelig og avgrenset problemstilling, hvor det gjennomføres en helhetlig dybdeundersøkelse (Befring, 2016, s. 90). Vi vurderte at vi hadde en tydelig og avgrenset problemstilling, som vi så har gått i dybden på. For å gjøre vår casestudie valgte vi å ha en empirisk tilnærming, ved å hente inn informasjon gjennom kvalitative intervjuer av rektor, spes.ped.koordinator og avdelingsledere på den aktuelle skolen. Nyeng hevder at enhver metode har sine svakheter, og at all forskning hviler på forutsetninger som kan vise seg å være gale eller mangelfulle (2018, s. 9). Data i en casestudie blir vurdert i et helhetlig format, noe som gir muligheter for å fange opp og formulere essensen av komplekse fenomener og kontekster (Befring 2016, s. 91). Vi vurderer at det er et godt design for å undersøke vår problemstilling.

For å velge forskningsdesign på vår studie, drøftet vi hvilket perspektiv vi skulle ha i forskningen. Man kan ifølge Nyeng (2018), ha en induktiv eller deduktiv innfallsvinkel på

forskningen. Den induktive innfallsvinkelen retter fokus på å finne en generaliserende slutning, hvor man gjennom flere observasjoner konkluderer med en allmenn påstand. En deduktiv slutning vil være basert på premisser om kunnskap eller antakelser som allerede er formulert, og som legger grunnlaget for en tankenødvendig konklusjon (Nyeng, 2018, s. 59). Vi valgte å ta utgangspunkt i en problemstilling med en deduktiv slutningsform; tenkningen og bevisførselsens vei (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 28). Dette fordi vi ville legge teorier for endringsledelse til grunn for våre analyser av data om arbeidet en rektor og hans ledergruppe gjør i kommunens prosjekt.

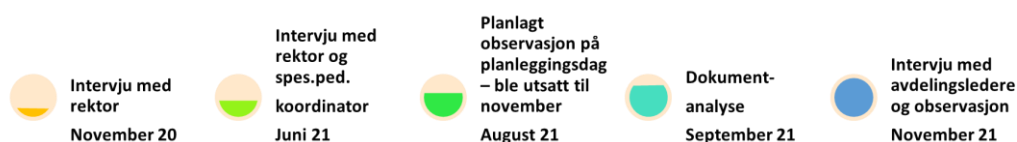
Videre har vi benyttet kvalitativ metode ved innsamling av data. Mens den kvantitative forskningen vil beskrive og forklare fenomener i verden ved hjelp av tall, generalisere og finne sammenhenger (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 13), vil kvalitativ metode kunne brukes som et samlebegrep for forskningsmetoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener, slik vi gjør i vår oppgave. Denne typen forskning har sjelden som mål å bekrefte en allmenngyldig teori (Nyeng, 2018, s. 71). Den vil i første rekke ha relevans for nåtidsorienterte, empiriske undersøkelser, og det vil ofte bli brukt direkte observasjoner og intervjuer for å innhente data, noe vi også valgte å gjøre. Ett av flere kjennetegn på kvalitativ metode, er at aktørenes eget perspektiv blir viktig, og forskeren betrakter opplevelser og erfaringer i et helhetsperspektiv for å få en helhetsforståelse (Tiller, 2006, s. 66). Empiri blir i kvalitativ metode hentet inn gjennom for eksempel skriftlige eller muntlige kilder, som gir forskeren tolkninger i form av ord (Befring, 2016, s. 39-41). Kvalitative metoder kan karakteriseres som fleksible og lite formaliserte. Dette gir rom for både improvisasjon og kreative tilpasninger (Befring, 2016, s. 109). Den kvalitative forskningens styrke er at den kan beskrive og forstå egenskaper hos et mindre utvalg fenomener for å få mer dyptgående viten om enkeltforhold (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 13) og at hendelsene skal forstås i sin sammenheng i en naturlig, ikke-konstruert undersøkelseskontekst (Tiller, 2006, s. 66), som i vår forskning er Fjelltoppen skole.

Med utgangspunkt i vårt tema, inkludering, har vi forsøkt å kategorisere data som vi samlet inn, og knytte dette til teori om inkludering, ledelse, profesjonelle læringsfellesskap og organisasjonskultur. Nyeng peker på at den empiriske verden ikke er objektiv og at den ikke kan forstås entydig (2018, s. 25). Teori påvirker vår empiriinnsamling ubevisst uansett hvor metodisk en forsker gjør sine observasjoner (Nyeng, 2018, s. 28), og utfordringen i en kvalitativ analyse, er at det ikke er faste, objektive grenser å definere tema ut fra, det vil si hva som kan og skal tillegges mening (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 14). Dette opplevde vi at var en krevende prosess, da kategoriene måtte bearbeides i flere omganger. Vi erfarte at vi måtte være nøye med at vi inkluderte flere ord med lignende betydning for å romme ulike kategorier. En ulik og til dels diffus bruk av en del av begrepene, både i faglitteraturen, i sentrale og lokale planer, samt blant personalet på Fjelltoppen skole måtte hensyntas.

Vi fulgte Fjelltoppen skole gjennom fire kontaktpunkter, over en periode på et år, og fikk observere det som rektor og hans ledergruppe beskriver som en oppstart av et utviklingsarbeid. Derfor kan man si at vi har arbeidet etter hermeneutisk fagtradisjon. Den hermeneutiske fagtradisjonen peker på fortolkningskunst og fortolkningslære, og det gjelder først og fremst tolkning av data i tekstformat (Befring 2016, s. 20). I oppgaven vår var data i tekstformat utgangspunkt, både i form av at vi gjorde dokumentanalyse, og benyttet intervju og observasjon som metode for å innhente data. Ved å i tillegg ta i bruk dokumentanalyse av Sandnes kommune sine planer knyttet til Sandnesskolen, samt Fjelltoppen skoles egen *Handlingsplan for Fjelltoppen skole*

(Fjelltoppen skole, 2021), utforsket vi om det var sammenheng mellom planene og utvikling av ønsket praksis i skolen.

Den hermeneutiske metoden bygger i stor grad på Gadammers teorier om dokumentanalyse (Befring, 2016, s. 21). Han beskriver at dokumentanalyse er en innsiktsfremmende tolkning som er en interaktiv prosess, med vekslning mellom forforståelse og innhenting av nye erfaringer. Forforståelsen innebærer ifølge Befring både faglig relevant innsikt og fordommer (2016, s. 21). Kvalitativ analyse vil, uansett hvilken analysestrategi en velger, involvere en bevegelse frem og tilbake i forskningsmaterialet, en iterativ prosess (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 15). Vi startet arbeidet med vår oppgave i november 2020, og har fulgt skolen gjennom intervjuer og observasjon frem til november 2021. At arbeidet har vart over et relativt langt tidsrom, gjorde også at den iterative prosessen ble viktig for utviklingen av vår forståelse av data. Under vises tidslinjen for vårt analysearbeid og datainnhenting på Fjelltoppen skole.



Figur 1 - Tidslinje for analyser, intervjuer og observasjon

Vi benyttet som nevnt tidligere, Sandnes kommune sine planer knyttet opp mot skole, samt Fjelltoppen skoles handlingsplan. Totalt har vi undersøkt fire ulike dokumenter. Dokumentanalytisk design, også kalt kildeanalytisk design, benyttes ifølge Befring (2016, s. 87) når man ønsker å benytte skriftlige kilder som data. For å få innsikt i skriftlige dokumenter kreves en grundig, strukturert og tolkende gjennomlesning (Befring, 2016, s. 88). For å synliggjøre essensielt innhold i dokumentene kan man gjøre en kondensering av dokumentene som inngår. Det kan gjøres ved at man lister opp fakta og stikkord, trekker ut illustrerende sitater og skriver en kortfattet tekst med viktige argumenter og vurderinger (Befring, 2016, s. 88). Dette har vi forsøkt å gjøre i vår oppgave. Gjennom dokumentanalysen har vi fått informasjon om kommunens og skolens visjoner og planer. De er viktige dokumenter da de er kommunens og skolens egne planer. Gjennom systematisk analyse av dokumentene fikk vi tilgang til informasjon om hva som er vektlagt fra skoleeiers side, og hvordan disse ble oversatt til den lokale plan på Fjelltoppen skole. Vi vurderer at disse dokumentene samlet kan fungere som et bakteppe for vår case, med supplerende og illustrerende data.

Det positive med dokumentanalytisk design, er at vi har en kilde som ikke er produsert primært med det formål å skulle inngå som data i samfunnsvitenskapelige analyser (Lynggaard, 2019, s. 157). Dette står i motsetning til øvrige data vi samlet inn i forbindelse med studien. Dokumentanalytisk design kan gjøres hypotetisk-deduktivt eller

analytisk-induktivt, eller som en kombinasjon av disse to ytterpunktene. Plasseringen i dette kontinuumet vil gjerne variere i løpet av analyseprosessen (Lynggaard, 2019, s. 163). Sandnes kommune har flere dokumenter som vi anså som relevante i forbindelse med vår dokumentanalyse. Disse dokumentene var i tillegg utarbeidet til ulike tidspunkt, noe som gjorde oss interesserte i å se på sammenhengen mellom dem. Planene er utarbeidet over mange år, og det viser at arbeidet har vært en pågående prosess over tid i kommunen.

I tråd med resten av analysearbeidet vi gjorde, hadde vi også i forkant av dokumentanalysen, formulert noen forskningsspørsmål. Disse baserte vi blant annet på funn fra ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging og fra St. Meld. 6 (2019-2020).

Vårt første forskningsspørsmål, Hvilke aktører er involverte i arbeidet, og hvilke roller tilskrives de ulike aktørene? behandler blant annet nevnte kommunale styringsdokumenter som aktører som bidrar til prosessen med å omdanne plan til praksis i nettverket. Gjennom intervjuene og observasjonen i studien, identifiserte vi øvrige aktører i nettverket.

Ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging peker på kompleksiteten i begrepet inkludering og at faglitteraturen ikke er enige om hva begrepet handler om. Det samme gjelder begrepet tilpasset opplæring (Nordahl et al., 2018, s. 33). Vi fant det av den grunn nærliggende å anta at det også i Sandnes kommune og på Fjelltoppen skole ville være ulike forståelser av disse sentrale begrepene. Andre og tredje forskningsspørsmål er formulert for å belyse dette med ordlyden «Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i teoretisk innramming av inkluderingsspørsmålet?», og «Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i de kommunale styringsdokumentene?»

Fjerde og femte forskningsspørsmål er «Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i praksis?» og «Handler praksis mye om et todelt løp med spesialundervisning og ordinær undervisning fremfor full inkludering?». Også disse kan knyttes til funn fra Nordahl-rapporten. Der hevdes det at innenfor forskning og aktuell debatt om skolen har inkludering i stor grad blitt sett på som et begrep som hører til det spesialpedagogiske kunnskapsområdet (Nordahl et al., 2018, s. 27).

Vårt sjette forskningsspørsmål, Er det sammenheng mellom styringsdokumentene og praksis? knytter vi til Nordahl-utvalgets påstand om at «En vanlig fallgrube er å tro at en er i mål før endringen(e) er institusjonalisert; nedfelt i nye kollektive væremåter og understøttende systemer og strukturer. Intensjonene blir ikke realisert – eller bare delvis realisert – i ny organisasjonspraksis» (Nordahl et al., 2018, s. 263), og til at en endring i adferd og ikke bare i tankene, vil være et endelig bevis på at læring har skjedd i organisasjonen (Argyris & Schön, 1996 i Irgens, 2016, s. 166).

Til sist har vi forskningsspørsmålet «Hvilken rolle tar rektor i utviklingsarbeidet?», som vi knytter til ulike blikk på organisasjonsfenomener. Et utviklingsarbeid som er top-down-orientert og konsentrert om hvordan en kan styre innovasjonsprosessen for å nå målet, har mest dominans av det vitenskapelige øyet, mens en bottom-up-prosess der leder oppmuntrer og legger til rette for nytenking, vil være dominert av det kunstneriske øyet. Det tøyde blikket forener det vitenskapelige og det kunstneriske øyet gjennom å fokusere på samspillet mellom hva som trengs av struktur i prosessen og hvor strukturen tvertimot vil drepe innovasjonen. (Irgens, 2016, s. 312).

3.2. Metodisk tilnærming

En case-studie åpner for å bruke ulike metoder, og vi har også valgt å bruke flere for å belyse vår problemstilling. Gjennom aktør-nettverksteori-optikken gir de ulike metodene ulike innfallsvinkler til å belyse flere aktører, samtidig som vi får mulighet til å studere translasjonene som foregår i møte mellom dem. Vi har brukt dokumentanalyse som en del av vår forskningsmetode, fordi det forelå mye skriftlig fra skoleeier og fordi vi gjennom dokumentene kan studere translasjonen fra sentralt gitte dokumenter til skoleeieres fortolkning.

Dokumentanalyse er kanskje den mest brukte metoden i samfunnsvitenskapene (Lynggaard, 2019, s. 153). Dokumenter kan danne hele eller deler av grunnlaget for å formulere undersøkelsesspørsmål, og de kan sees i sammenheng med andre undersøkelsesteknikker som intervjuer eller statistiske metoder (Lynggaard, 2019, s. 153). Ramian (2012, s. 100) gir råd om å planlegge dokumentundersøkelsen som om dokumentet er en menneskelig informant som man kan stille spørsmål til.

Dokumentanalyse kan brukes til å avdekke prosesser og utviklinger i normer og praksiser der forskeren fokuserer på en utvikling over en viss tidsperiode med henblikk på å identifisere stabilitet eller forandring innenfor et gitt undersøkelsesområde (Lynggaard, 2019, s. 153). Vårt anliggende var å studere hvilke føringer skoleeier ga knyttet til inkluderende praksis, og hvilke skript som var ønsket utvikling fra skoleeiers side for å se i hvilken grad dokumentene er en vital aktør i Sandnesskolen i innføringen av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

Vi har gjort en kvantitativ analyse av dokumentene, og gjort ulike begrepsøk av nøkkelbegreper for inkludering. Begrepene vi har søkt på, er begreper som den utvalgte teorien har definert som relevante. Vi har både gjort kategorisering av begreper i dokumentene, samt funnet frekvensen av hvert begrep. Vi valgte å kategorisere ut fra både oppgavens tema; inkludering, samt ledelse, endringsarbeid og profesjonelle læringsfellesskap.

Den første tilnærmingen vi gjorde oss i de ulike dokumentene var å gjøre søk etter ulike ord som er sentrale for vår problemstilling. Følgende ord-søk ble gjort: «Inkludering», «tilpasset opplæring», «intensiv opplæring», «tidlig innsats», «ledelse», «relasjonskompetanse», «profesjonelle læringsfellesskap», «profesjonelle læringsmiljø» og «skolebasert kompetanseutvikling». Vi erfarte at vi måtte ha flere og utvidede søk i dokumentene, for at vi skulle klare å fange opp de ulike begrepene. Flere av begrepene overlapper hverandre til en viss grad, og ordene blir brukt i ulike former. Vi har spesifisert de ulike søkene vi har gjort under våre fire overnevnte kategorier. Når det gjelder begrepet «inkludering», sier Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro (2019, s. 4) at begrepet gir assosiasjoner til mangfold og forskjellighet, likhet og likeverd, medborgerskap, og alles rett til god og tilpasset opplæring. Vi deler assosiasjonene, men har konkretisert dem i noe andre kategorier. Vi startet med «inkludering», deretter ord som er beslektet; «inkluderende», «inkludere» og «inkludasjon». Deretter søkte vi «mangfold». Tilpasset opplæring er et begrep som ifølge Jenssen & Lillejord (2009, s. 1) hentes frem i politikken for å nå mål som inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte, og inkludering kan ifølge Bachman & Haug (2006, s. 88), på mange områder helt eller delvis erstatte begrepet tilpasset opplæring. Siden tilpasset opplæring er viktig i forhold til å oppnå inkludering, gjorde vi søk på «tilpasset opplæring», og brukte ordene «tilpasset opplæring», «tilpasset undervisning», «tilpasset», «tilpasning»

og «variasjon». Søket på «tidlig innsats» inneholdt ordene «intensiv opplæring» og «kurs». Vi gjorde også søk på ordene «tidlig innsats» og «tidlig». Når det gjelder hovedkategorien «ledelse» søkte vi på ordene «ledelse», «ledelsen», «leder» og «rektor». Deretter søkte vi på «relasjonskompetanse» og «relasjon». Knyttet til «profesjonelle læringsfellesskap» søkte vi på «profesjonelle læringsfellesskap», «profesjonelle læringsmiljø», «profesjonsfaglig fellesskap», «kollegie», «erfaringsdeling» og «team». Til sist søkte vi på ordene «skolebasert kompetanseutvikling», «utviklingsarbeid», «kompetanse» og «videreutdanning».

Vi valgte å benytte observasjon som metodisk tilnærming. I et aktør-nettverksperspektiv har vi gjennom observasjon sett på aktører i handling. Observasjon som datainnsamlingsmetode har en sterk posisjon både i kvantitativ og kvalitativ forskning (Befring, 2016, s. 73). Vi fikk mulighet til å delta på en av skolens planleggingsdager, hvor det var lagt opp til at personalet skulle diskutere lokal plan og knytte opp mot egen praksis. Hele personalet ved skolen var samlet på planleggingsdagen. Vi hadde altså en deltakende observasjon, hvor vi var til stede i den aktuelle sosiale konteksten. Befring (2016, s. 72) sier at det er metodisk ønskelig å innlede en «være-til-stede-periode» for å styrke verdien av observasjonen. Dette hadde vi ikke anledning til, noe som må hensyntas i tolkningen av data. Vår tilstedeværelse kan ha vært distraherende for diskusjonen kollegiet hadde i gruppen de var satt i. Vi bestemte oss i forkant av observasjonen at vi skulle registrere ulike begreper som ble brukt, og frekvensen av hvert begrep i løpet av observasjonen. Vi hadde på forhånd laget et digitalt observasjonsskjema som tillot at vi skrev inn i samtidig, slik at vi skulle kunne sikre at vi fikk notert ned alt. Observasjonsøktene vi deltok i var delt inn i tre; først en fellesøkt som rektor styrte, deretter en gruppediskusjon rundt inkludering og til sist en økt som handlet om skolens handlingsplaner og praksis knyttet til disse.

3.2.1. Presentasjon av observasjon

Vi var til stede på en felles planleggingsdag der både pedagoger, fagarbeidere og assistenter deltok. Som nevnt i metodedelen, var observasjonsøktene vi deltok i delt inn i tre. Vi observerte først en fellesøkt som rektor styrte, deretter var vi deltagende observatører i en gruppediskusjon rundt inkludering og til sist observerte vi en diskusjon som handlet om skolens handlingsplaner og praksis knyttet til disse.

Vi brukte samme observasjonsskjema under hele planleggingsdagen. Skjemaet var strukturert omkring de samme begrepene vi så etter i vår første runde med dokumentanalyse: Inkludering, tilpasset opplæring, intensiv opplæring, tidlig innsats, ledelse, verdsettende ledelse, distribuert ledelse, transformasjonsledelse, relasjonskompetanse, profesjonelle læringsfellesskap og skolebasert kompetanseutvikling. Vi hadde en åpen rubrikk som vi kalte «begreper som blir brukt», og underveis i observasjonen utvidet vi skjemaet ut fra hva samtalen dreide seg om blant annet ressursgruppe, skole-hjem-samarbeid, PPT, FBU, psykisk helse/familieteamet, Altona, samarbeidspartnere, spesialundervisning, IOP, plandokumentene, kjernekomponentene, positivt elevsyn og kollektiviteten i arbeidet.

En observasjon stiller ifølge Befring krav til at observatøren må være sensitiv, ved å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk (2016, s. 73). «An observer can never know better than an actor; a stranger cannot say more about any culture than a native, but observers and strangers can see different things than actors and natives can», hevder

Czarniawska (2007, s. 21 i Binderup, 2021, s. 207). I tråd med Czarniawskas utsagn, prøvde vi å se etter mer enn det skoleledelsen hadde fortalt i forkant av observasjonen. En av tingene vi raskt la merke til, var at ikke alle i kollegiet kjente hverandre særlig godt. Vi fikk inntrykk av at de sjelden var samlet som helt kollegium. Dette så vi blant annet av at verneombud presenterte seg og forklarte rollen sin i starten av dagen. Vi la videre merke til at det var ulikt hvor godt orientert ansatte var om arbeidet med skolens egne handlingsplaner. Det var blant annet ikke kjent for alle hvem som hadde deltatt i grunnlagsarbeidet for hvert av arbeidsdokumentene som skulle gjøres denne dagen.

Vi brukte samme observasjonsskjema, men erfarte at dette ikke var nok for å få med viktig data. Det var også utfordrende å notere ned hver gang et begrep ble nevnt, da det var relativt store grupper med ca. åtte personer på hver gruppe. Vi ble i tillegg «satt i gruppene», noe som krevde en viss deltakelse. Vi ønsket å være bevisste på vår objektivitet, og gardere oss mot våre subjektive feilfaktorer. For å innvirke minst mulig på diskusjonen svarte vi kort på direkte spørsmål, men tok ikke initiativ til å delta på annen måte.

Den kanadiske ledelses- og organisasjonsforsker Henry Mintzberg vektla tre problemer med å anvende observasjon som forskningsmetode: Problemet med å forstå hva som foregår, problemet med å bli ekskludert fra fortrolige fora og problemet med å kunne generalisere sine funn ut fra en liten gruppe aktører (Mintzberg, 1970, s. 100 i Binderup, 2021, s. 177). I vårt tilfelle var observasjonen delvis av hele kollegiet samlet, delvis av en gruppe som var satt sammen av skoleledelsen. Våre funn av gruppedebatten kan derfor sees på som å være mer eller mindre representative for kollegiets syn totalt sett, men siden gruppene la frem sine synspunkter i plenum i etterkant av debatten, fikk vi da supplert gruppens synspunkter med flere ytringer i kollegiet.

Som siste metode ønsket vi å benytte oss av intervju, for å supplere data vi fikk i dokumentanalyse og observasjon. Noen forskere hevder at vi i dag lever i et intervjusamfunn (Atkinson & Silverman, 1997 i Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 18). Å velge intervju var derfor lett i betydningen av at dette er en metodikk vi kjenner godt fra dagliglivet, men krevende fordi det krever god planlegging i forkant, tilpasning underveis og grundig analyse i etterkant. Intervjuet har bred anvendelse, og har særlig sentral rolle i kvalitative studier, og består i hovedsak av en samtale mellom en forsker som spør og en informant som gir svar (Befring, 2016, s. 74). Formålet med våre intervjuer var å undersøke skolens praksis, og vi ville intervju skoleledelsen på en skole knyttet til dette. For å belyse vår problemstilling ville vi kunne hente ut mye informasjon gjennom intervju med både skoleledelsen, og en av ledelsens ressurspersoner på en skole. Vi ville også få mulighet til å gå i dybden ved å for eksempel stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjusituasjonen.

Intervju kan foregå hvor som helst. Et klinisk intervju er når informanter blir kalt inn til instituttet, men det er mest vanlig at intervjueren oppsøker informantene i «deres miljø». Sistnevnte blir kalt oppsøkende intervju eller feltintervju (Befring, 2016, s. 74). For vår del, var oppsøkende intervju det aktuelle. Av praktiske årsaker ønsket vi å vurdere hvor intervjuet ble gjennomført sammen med våre intervjupersoner, både på grunn av geografisk avstand, tidsrammer og hensyn til covid-19.

Et åpent, uformelt eller ustrukturert intervju kan ha form som en fri samtale, med tema og generelle spørsmål som utgangspunkt. Et løst strukturert intervju krever mye trening og mellommenneskelig sensitivitet fra intervjuerens side (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 24) siden en hele tiden må justere spørsmålene sine ut fra svarene en får, men

samtidig gir de den fordel at en kommer tett på intervjuobjektet og intervjuet kan gjennomføres når intervjupersonen har noe hen vil fortelle. I motsetning til dette står det formelle, eller strukturerte intervjuet, hvor en benytter en detaljert utformet intervjuguide, med fastlagte spørsmål og svarkategorier (Befring, 2016, s. 74). Utfordringer i intervjusituasjonen er særlig knyttet til om forskeren lykkes i å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet (Thagaard, 2006, s. 84). Vi fant det mest hensiktsmessig å benytte en blanding av åpent og formelt intervju, en semistrukturert intervjuform. Denne typen intervju har strukturerte spørsmål, mens svarene er åpne og frie (Befring, 2016, s. 75). Siden vi ikke hadde erfaring fra intervjusituasjoner vurderte vi at vi trengte støtten i en intervjuguide, samtidig som vi også ønsket å ha mulighetene et åpent intervju gir gjennom en situasjon som er mer «samtalepreget». Denne metoden brukes mest i moderne intervjuforskning, og kjennetegnes ved at intervjuet er en interaksjon mellom forskerens spørsmål, der noen spørsmål er planlagt i forkant og nedskrevet i intervjuguiden og intervjupersons svar (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 26).

Vi benyttet metoden gruppeintervju i vår studie. Brandth definerer et gruppeintervju som en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (1996, i Thagaard, 2006, s. 85). Vi vurderte først å ha et fokusgruppeintervju for å få frem både samlende og motstridende oppfatninger (Befring, 2016, s. 76). En hensiktsmessig størrelse på gruppen i denne typen intervju er 4 til 12 deltakere (Basit, 2010, s. 104-105 i Befring, 2016, s. 77). Gruppen kan møtes en eller flere ganger, slik at gruppemedlemmene blir bedre kjent med hverandre. Siden våre intervjupersoner allerede kjente hverandre, så artet gruppeintervjuet seg mer som et dybdeintervju. Et dybdeintervju gir gruppemedlemmene mer tid til refleksjon over det som blir sagt, og kan bidra til å utdype de temaene som tas opp (Thagaard, 2006, s. 85). Da vi skulle innhente data gjennom intervju, oppstod det imidlertid flere situasjoner som gjorde at det ikke ble helt som planlagt. Vår intervjugruppe bestod i utgangspunktet av fire personer. To av disse ble forhindret fra å stille til intervjuet som var satt opp i juni 2021. Dermed ble det satt opp et nytt intervju med dem i november 2021. Vi vil definere intervjuene mer som gruppeintervju enn fokusgruppeintervju. I et fokusgruppeintervju er det viktig at deltakerne har de samme forutsetningene for å bidra, og at alle får muligheter til å ytre sine oppfatninger. Forskeren må legge til rette for at samtalen blir aktiv og at ingen får dominere gruppen (Befring, 2016, s. 77). Dette viste seg å være krevende å legge til rette for i første intervju, selv om vi da intervjuet bare to personer.

Vi har gjennomført tre intervjuer. Det første intervjuet med rektor ble gjennomført digitalt, med en varighet på ca 24 minutter. Vi gjennomførte deretter to intervjuer til. I utgangspunktet skulle hele ledergruppen (rektor, to avdelingsledere og spes.ped.koordinator) delta på samme intervju, men av praktiske årsaker måtte vi som beskrevet over, ha to intervjuer.

I det første gruppeintervjuet deltok rektor og spes.ped.koordinator. Intervjuet hadde en varighet på 90 minutter. Vi tok utgangspunkt i intervjuguiden vi hadde utarbeidet i et intervju der tematikken var inkludering, tilpasset opplæring, kompetanseløftet og skoleutviklingsarbeid. Målet var å se nærmere på hvordan rektor og ledergruppen arbeider i utviklingsarbeidet for å styrke den kollektive kapasiteten i sin organisasjon knyttet til tilpasset opplæring og inkludering.

I det andre gruppeintervjuet deltok de to avdelingslederne. Intervjuet varte i nesten 40 minutter, og vi brukte samme intervjuguide som utgangspunkt.

3.2.2. Utvalg

I vår studie har vi valgt både dokumentanalyse, gruppeintervjuer og observasjon for å innhente data. Innenfor kvalitative design er utvalg så små at de ikke baserer seg på tilfeldig utvelgelse. Utvelgelsen må snarere være analytisk selektiv (Kuzel 1992; Nergaard 2001 i Halkier, 2019, s. 137). Vi må altså sørge for at viktige karakteristika i forhold til problemstillingen er med i utvalget. Vi har som tidligere beskrevet, valgt Sandnes kommune på grunn at kommunen har arbeidet med inkludering over tid, og det foreligger flere styringsdokumenter fra skoleeier knyttet til dette arbeidet. Dokumentene er tilgjengelige for alle og gir mye informasjon om arbeidet som er gjort. På kommunens hjemmesider ligger *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024)*. Planen inneholder flere punkter som kan knyttes til vårt tema; kvalitet i læringsmiljø og inkluderende fellesskap, kvalitet i tilpasset opplæring og tidlig innsats, og kvalitet i profesjonsfellesskap og skoleutvikling. I planen blir det beskrevet hva kommunen mener er kjennetegn for god kvalitet i Sandnesskolen. Elevens stemme er blitt hørt i utarbeidelsen av dokumentet. I tillegg til dette dokumentet, er *Handlingsplan for kvalitetssikring i Sandnesskolen* utarbeidet. Denne beskriver ulike aktør-nettverk som skal sikre at kvalitetsplanen blir gjort om til praksis. Dette dokumentet har vi valgt å ikke ha med i våre analyser, da det ikke spesifikt omhandler vårt tema.

Endringsprosessen i utvikling i Sandnesskolen er beskrevet i «*Alle elevene er våre*» (Sandnes kommune, 2019b). Dette er et viktig dokument i forhold til å belyse vår problemstilling, og vi har derfor også valgt å gjøre en dokumentanalyse av denne planen. Planen har som uttalt mål å videreutvikle kvaliteten i tilpasset opplæring på hver skole, utvikle profesjonalitet og kollektiv kapasitet hos alle ansatte, på alle skolene, og å øke profesjonalitet og kapasitet til ledere og støttesystem gjennom kollektive utviklingsprosesser for skoleledere, SFO-ledere, PPT og hovedtillitsvalgte i lærerorganisasjonene. Et mål er også å øke kapasiteten til støttesystemene i Sandnesskolen gjennom kollektivt utviklingsarbeid og gode strukturer for samarbeid. Skoleeier har definert fire innsatsområder for å lykkes: For det første at alle skolene skal sette seg mål for satsningen, utarbeide kjernekomponenter og jobbe etter prinsippene i skolebasert kompetanseutvikling, dernest at skoleeier oppretter og videreutvikler læringsarenaer i Sandnesskolen som støtte til skolenes strategier, videre at kollektive læringsprosesser fremheves for å utvikle felles holdnings- og teorigrunnlag i Sandnesskolen og til sist å utvikle kollektiv kompetanse innenfor ulike analyse- og refleksjonsverktøy. I planen er det presisert at det er opp til hver enkelt skole hvordan de ønsker å organisere sin skolebaserte kompetanseutvikling, men det må ligge noen forutsetninger til grunn. Skolebasert kompetanseutvikling i «*Alle elevene er våre*» forutsetter flere komponenter:

For det første kreves systematisk utvikling på organisasjons- og individnivå over tid. Det blir her konkretisert at aktørene i dette arbeidet er skoleeiere, skoleledelsen, personalet, tillitsvalgte ved den enkelte skole. må være involvert i et forpliktende samarbeid. Videre må kompetanseutviklingen være forankret i skoleeierens kvalitetsplan og målsettinger for skoleutviklingen i Sandnesskolen, og skolene må jobbe kunnskapsbasert og være bevisst sine resultater. Det må være gode strukturer for refleksjons- og kompetansedeling på alle nivå, og skoleeier og skolene har identifisert kjernekomponenter for utviklingsarbeidet. Organisering, innhold og resultater skal inngå som tema i de årlige utviklingssamtalene med skolene og i ledersamtaler med kommunaldirektør. Det skal være medskapning mellom de ulike aktørene, og i

samarbeidet sier de kommunale planene at det må brukes forskningsbasert kunnskap og ressurser fra Utdanningsdirektoratet (Sandnes kommune, 2019b).

Planen er interessant for vår forskning fordi den er en aktør som tydelig skal påvirke nettverket den er en del av.

En tredje plan som ligger på kommunens hjemmeside, er *Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen*. Planen tar blant annet for seg kompetanseutvikling for kapasitets- og profesjonsutvikling, noe som er relevant for vår oppgave. Planen har også en del som blir kalt for «Fra strategi til praksis», som skildrer hvem som har ansvar for utviklingsarbeidet, og på hvilke arenaer det blir lagt til rette for ulike aktør-nettverk.

Videre har vi brukt Fjelltoppen skoles lokale plan for inkluderende praksis, *Handlingsplan for Fjelltoppen skole*. Denne planen beskriver hva som er gjeldende praksis for skolen.

Sandnes kommune har i snart to år vært pilot-kommune i Utdanningsdirektoratets *Kompetanseløft for spesialundervisning og inkluderende praksis*, som var knyttet til pedagogisk analyse som verktøy. Kommunens styringsdokumenter har nevnt flere analyseverktøy som skolene kan bruke i profesjonsfellesskapet, men pedagogisk analyse er ikke nevnt. Siden skoleeier gav alle skolene føringer om å bruke verktøyet høsten 2021, valgte vi likevel som en del av vårt datagrunnlag, da metoden kan sees på som en aktør i et aktør-nettverksperspektiv. Oppgaven knyttet både til inkludering og til felles refleksjonsverktøy.

Videre valgte vi, som beskrevet tidligere, én skole som case, når vi skulle synliggjøre prosessen fra plan til praksis. På grunn av oppgavens rammer valgte vi videre rektor og avdelingsledere på denne skolen i Sandnes som eneste intervjupersoner. I tillegg ønsket rektor å inkludere spes.ped.koordinator på skolen, fordi temaet omhandler hans arbeid direkte. Som en grunnregel er det bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse for å unngå at man drukner i mengder av data og ikke får laget en sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av materialet om en har for mange informanter (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 21). To viktige momenter i utvalget av intervjuobjekter til gruppeintervju, er å sørge for utvalget ikke er for homogent eller for heterogent slik at får frem godt samspill og gode diskusjoner uten at det blir konflikter internt i gruppen (Halkier, 2019 s. 137). Vårt utvalg er lite og nokså homogent.

I observasjonen vi gjorde på planleggingsdagen på Fjelltoppen skole, var hele skolens personale med i utvalget. Vi ble spesielt knyttet opp til to grupper av personalet, som bestod av både pedagoger og ikke-pedagogisk personell. Gruppene var bestemt på forhånd og det var ledergruppen som hadde satt sammen gruppene.

3.2.3. Intervjuguide

I november 2020 startet vi arbeidet med å utvikle en intervjuguide. Vi gjennomførte det som Befring kaller oppsøkende intervju (2016, s. 74). Et godt intervjuprosjekt fordrer forberedelse, litteraturstudier, transkribering og analyse (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 21). Da vi ikke hadde erfaring med forskningsintervju fra før, valgte vi et semistrukturert intervju, fordi dette gav oss større handlingsrom i intervjusituasjonen. Vi tok utgangspunkt i en intervjuguide, men gav intervjupersonene mulighet til å gi åpne

og frie svar. Vi forsøkte å dele intervjuguiden inn i forskningsspørsmål som vi ville ha svar på, gjennom konkretiserte, operasjonaliserte intervju spørsmål.

En god intervjuguide vil ifølge Tanggaard & Brinkmann (2019, s. 31-32) konkretisere ulike typer intervju spørsmål fra innledende spørsmål som hjelper intervju personen i gang, oppfølgingsspørsmål som holder fortellingen i gang og får utdyping av intervju personens beskrivelser som for eksempel: «Hvordan jobbes det med skolekulturen for å oppnå de ønskede resultatene?». Dette kan en også oppnå ved mer sonderende spørsmål som «Kan du si noe mer om dette?», mens de mer spesifiserende spørsmålene hjelper intervjueren til å zoome inn på uttalelser som hen vil vite mer om. Direkte spørsmål som krever nøyaktige svar kan klargjøre, f.eks. «Hvilke føringer har skolen fått fra skolefagstab?» fra vår intervjuguide, mens de projektive spørsmålene ber intervju personen fortelle hva hen tenker omkring et fenomen: «Hvordan tenker du rektor bør opptre som leder for å oppnå dette?» er ett av spørsmålene vi stilte vårt intervjuobjekt. Strukturerte spørsmål kan hjelpe forskeren til å holde intervjuobjektet innen rammene for forskningen, mens fortolkende spørsmål kan brukes til å se om en har oppfattet intervju personen korrekt.

3.2.4. Intervju personer

Vår første intervju person er rektor. Vi kontaktet rektor per mail og spurte om vi fikk lov å sende hen informasjon om vårt prosjekt. Da hen svarte bekreftende på dette, sendte vi informasjon om prosjektet per mail og presenterte hva vi ønsket å forske på, og spurte om dette kunne være interessant for hen å delta i. I arbeidet med utarbeidelse av intervjuguide laget vi et samtykkeskjema som forklarer hensikten med studien, og hvordan vårt forskningsarbeid følger forskningsetisk standard. Intervju personen og henners skole er anonymisert i vårt arbeid. Vi ønsket å være fleksible med tanke på gjennomføringsmåte (fysisk eller digitalt), for at det skulle være lettere å gjennomføre intervjuet for skoleledelsen, blant annet knyttet til skiftende Covid-restriksjoner. I samråd med intervjuobjektene, valgte vi å benytte Teams. Plattformen er vurdert som god i forhold til Personvernforordningen GDPR. Vi avtalte at intervjuet kunne tas opp, for å senere transkriberes. Vi brukte i underkant av 25 minutter på det første intervjuet. De to neste intervjuene, med rektor og spes.ped.koordinator, og deretter avdelingsledere, ble gjennomført på skolen, samtidig som en av oss deltok digitalt. Vi brukte ca. 90 minutter på intervjuet med rektor og spes.ped.koordinator og ca. 40 minutter på intervjuet med avdelingslederne.

3.3. Gjennomføring av intervju

Vi brukte semi-strukturerte intervjuer. I denne typen intervju «bør man klargjøre hva en vil vite noe om før man bestemmer seg for hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen» (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 26). Vi laget en kort intervjuguide oppdelt i forskningsspørsmål og mer virkelighetsnære og klart formulerte intervju spørsmål. Vi planla flere intervjuer av våre intervju personer, og gjennomførte disse med en av oss til stede fysisk, den andre digitalt. Vi benyttet samme intervjuguiden i to av intervjuene.

3.4. Transkribering og analyse av data

Et intervjuprosjekt involverer transkribering og analyse av data. Intervjudata kan foreligge som skriftlige notater, men ofte brukes lydopptak. Vi har gjennomført to intervjuer digitalt og har tatt videoopptak på Teams av intervjuene. Videoopptakene vil ha samme funksjon som lydopptak. Lydopptak gir, ifølge Befring en komplett språklig fremstilling av intervjupersonenes svar og fortellinger (2016, s. 113). Det er mange ulike analysestrategier en kan bruke. Brandi & Sprogøe (2019, s. 53-112) beskriver tre analysetilganger og seks analysestrategier. «Top-down-tilgang» er deduktivt inspirerte analysestrategier hvor en analyserer og forstår empirien på bakgrunn av eksisterende teoretiske begreper eller kategorier. Dette kan gjøres ved en teoridreven analyse der det analytiske blikket vil variere ut fra utvalgte teoretiske begreper, eller ved en dramaturgisk analyse der en bruker de samme generiske begreper i hele analysen, men analysens innhold varierer. I deduktivt inspirerte analysestrategier ser en på hvordan det generelle (teorier og begreper) kan brukes til å forstå det spesifikke (empirien), og hensikten er å underbygge og utforske teori og eksisterende viten. Fordelen med en slik analysestrategi, er at en kan starte forskningen med basis i etablerte teorier og begreper og at en med dette avgrensar tematikken en skal behandle. Faren er imidlertid at en prøver å presse teorier over empirien slik at konklusjonene i for stor grad slutes av teoriene en tok utgangspunkt i og at en overser andre relevante perspektiver (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 56).

«Bottom-up-analyse» er induktiv, vil si at forskeren på bakgrunn av et antall observasjoner av enkelttilfeller, vil ta generelle slutninger. Forskeren leter etter mønstre, temaer og kategorier. Grounded Theory har etablert en tradisjon innen den kvalitative forskningen. Den viser til at teori utvikles ut fra empiriske data (Befring, 2016, s. 61). Forskeren har ikke på forhånd definert kategorier eller teorier som skal brukes i analysen. Sprogøe & Brandi (2019, s. 77) bruker den tematiske analyse og domeneanalysen som eksempler på induktive analysestrategier. Den tematiske analysen viser til en prosess der en ut fra empirien gjenkjenner og systematiserer i kategorier, mens domeneanalysen handler om å lete etter funn i empirien og plassere dem i kategorier og overkategorier.

I tillegg til å velge enten teoridreven eller empiridreven analyseinngang, kan forskeren velge en abduktiv, det vil si vekselvirkende, tilgang der en beveger seg mellom den deduktive og den induktive analysen. Abduksjon er en kreativ vei som handler om å generere ideer og utvikle materialet heller enn å redusere det (Brandi & Sprogø, 2019, s. 93-94). En setter de ulike delene sammen på ulike måter i en prosess der nye svar og nye spørsmål oppstår underveis i prosessen. Det kan skje med tvil som undersøkelsesmetode der en bruker tvilen som plutselig kan oppstå i analyseprosessen som kreativt utgangspunkt til å gjøre nye undersøkelser og modifisere tidligere funn, mens den heuristiske metoden handler om å bruke fantasien og tenke kreativt om hvordan en kan gå fra problem til løsning ved at en bevisst skifter perspektiver og går tilbake til empirien på nye og kreative måter. I vår oppgave har vi valgt å ha en hovedsaklig deduktiv analyse, med innslag av abduksjon.

3.5. Etske og praktiske vurderinger

Forskningen vår er forankret i etiske verdier. Disse forskningsetiske prinsippene skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s. 28). Fire forskningsetiske normer som har spesiell relevans i den pedagogiske og spesialpedagogiske forskningen er: Informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltagelse, særlige hensyn til barn og utsatte grupper og aktsomhet for deltakerrisiko (Befring, 2016, s. 31-34).

All deltagelse skal være frivillig og samtykket skal være gitt på fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31). Vi har forsøkt å anonymisere deltakerne i vår studie, og satt et fiktivt navn på skolen. Videre har vi anonymisert ansatte både i intervju og observasjonssituasjon. Vi har ikke intervjuet eller observert barn eller foresatte i studien.

En annen etisk vurdering vi har gjort, er å vurdere om vi skulle bruke egen skole som forskningsobjekt. Vi har imidlertid valgt å bruke en skole ingen av oss har tilknytning til, for lettere å kunne ha et utenfra-blikk og distansere oss vekk fra leder-rollen og innta forskerrollen. Ved kvalitative metoder, må en også være bevisst sine egne forventninger og egen forforståelse av temaet en skal forske på.

I og med at vi har valgt Sandnes kommunes styringsdokumenter, måtte nødvendigvis også skolen være i Sandnes. Rent praktisk har vi valgt en skole i geografisk nærhet til en av oss slik at vi skal kunne gjennomføre fysiske møter i tillegg til intervju i Teams.

3.6. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet og pålitelighet, det vil si om en kan stole på den. Om andre analyserer samme empiri med samme metoder, kan en forvente at de oppnår samme resultater (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 118). Brandt & Sprogøe fremhever viktigheten av at forskningsprosessen er mest mulig transparent og at forskningsmetodene er godt beskrevet for å oppnå best mulig reliabilitet. I kvalitativ forskning er dette viktig siden analysen innebærer at håndteringen av empirien ikke skjer på en matematisk måte, men er avhengig av den som analyserer (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 25). Siden vår casestudie vil være umulig å gjenta, ønsket vi å være transparente gjennom hele prosessen for å sikre vår reliabilitet. Ramian sier at kvaliteten av casestudien er avhengig av planleggingen: «Jo bedre man har tenkt, inder man starter, jo nemmer og bedre bliver undersøgelsen», argumenterer han (2012, s. 43). Denne bevisstgjøringen på prosess, har vært poengtert gjentatte ganger gjennom vårt masterstudium, og noen av verktøyene som er nevnt, er å ha en prosjektplan og en forskningsprotokoll.

Det er en styrke for oss som forskere å ha en gjennomtenkt forskningsprotokoll og en velargumentert bevissamling i vår casedatabase. Forskningsprotokollen inneholder den samlede rammen for casestudien, og er først og fremst et personlig arbeidsredskap som også skal kunne brukes offentlig (Ramian, 2012, s. 47). Vi har benyttet oss av et felles team i Teams, hvor vi har kategorisert ulike deler av vår studie. Her har vi samlet viktige elementer i protokollen digitalt: Først en dagbok i form av en tidslinje i tabellform med arbeidsoppgaver som var planlagt, hvem som hadde hovedansvaret og tidsrommet den skulle utføres i. Her har vi markert fremdriften etter hver kollokvie. Dette har gjort at arbeidsprosessen vår er dokumentert og resultatene sporbare. Dataoversikten har vi hatt i mapper i vårt team kategorisert i dokumenter og innsamlede data (observasjon, opptak og transkripsjoner). I teamet har vi også hatt rapportkladden i form av en

voksende masteroppgave-tekst der vi fortløpende har oppdatert kildeoversikten. Kommentarfeltet i dokumentet har fungert som vår notesamling og til sist har vi hatt vår begrepsramme i form av tabell i rapportkladden.

Validitet handler om gyldighet og styrken i det en har funnet ut. Dahler Larsen, (2018 i Brandi & Sprogøe, 2019, s. 119 - 120), beskriver fire forskjellige validitetskriterier i kvalitativ forskning: Håndverksmessig validitet i betydningen av håndteringen av data og utførelsen av analyse, kommunikativ validitet som skapes ved at en lar informantene sjekke utsagn og formuleringer for å se om de kjenner seg igjen i det beskrevne, gjennomsiktighet som omhandler å beskrive tydelig og åpent hvordan analyseprosessen er utført og til slutt heuristisk validitet som handler om en har skapt ny innsikt eller viten med forskningen. I vår studie har vi gitt våre informanter mulighet til å sjekke utsagn og formuleringer i både intervjuer og observasjoner. Vi har forsøkt å beskrive hvordan vår analyseprosess har vært utført, gjennom at vi for eksempel har gått flere runder i ordsøk for å romme det som er relevant for vår oppgave. I konklusjonen av oppgaven vår har vi gjort en vurdering av hvorvidt vi har skapt ny innsikt eller viten gjennom vårt arbeid.

Vi har under planleggingen av vår casestudie, tenkt nøye gjennom mulige feilkilder og hva vi kunne gjøre for å begrense dem. Ekstern validitet dreier seg om vi undersøker det vi tror vi undersøker, det vil si at vi som forskere må overveie hvordan vi får de mest representative og typiske data for fenomenet vi ønsker å undersøke. Om en har for få eller for dårlige observasjoner, eller for korte eller overfladiske intervjuer, kan en styrke sine data ved å triangulere med data fra flere kilder (Ramian, 2012, s. 19). I casestudier betyr triangulering at en søker data om samme fenomen fra forskjellige datakilder eller med flere forskjellige metoder (Ramian, 2012, s. 95). Dette mener vi at vi har gjort, gjennom å benytte både dokumentanalyse, intervju og observasjon som metode. Videre må en ifølge Ramian (2012, s. 104) tenke gjennom hvordan muligheten for at forskeren påvirker casen en studerer og motsatt at casen påvirker forskeren, en må sikre at en ikke tillegger data fra personer med høyere status mer verdi enn andre og at ikke de lettest tilgjengelige dataene blir de som vektlegges mest. Vi har forsøkt å ta utgangspunkt i begreper sentralt i vår oppgave for å ha en mest mulig objektiv tilnærming i vårt arbeid. Vi har hatt flere møter med informasjonspersoner i innhenting av data, og på den måten forsøkt å legge til rette for at alle skal ha fått muligheten til å gi uttrykk for sine meninger og opplevelser. For å sikre ekstern validitet, må en videre vurdere styrken i dataene og jobbe med å se ulikheter så vel som likheter i datamaterialet. Å skrive gode referater er viktig i denne prosessen (Ramian 2012, s. 104). Vi har gjennom arbeidet tatt videoopptak i Teams av intervjuene som er gjennomført. I observasjonen skriftliggjorde vi både bruk av begreper som var sentrale for vår oppgave, samt utsagn fra ansatte på skolen. Alle intervjuer er transkribert og det er skrevet en beskrivelse av observasjonen. Transkribering kan være et reliabilitetsproblem (Befring, 2016, s. 56). Vi har i transkriberingen markert direkte sitater, og forsøkt å skille disse fra egne tolkninger. I tillegg jobbet begge med transkriberingene for å sikre reliabiliteten i størst mulig grad.

I casestudiet må en også jobbe med indre validitet for øye. En må vurdere om et fenomen kan ha helt andre forklaringer enn dem vi tror. Ved å starte med ulike hypoteser i starten av forskningsprosjektet, kan forskeren beskytte seg mot å bli for ukritisk i samtalene med intervjupersonene slik en lett kan bli når en over tid etablerer en positiv kontakt med dem (Ramian, 2012). Vi hadde i forkant av vår studie formulert syv ulike forskningsspørsmål som vist tidligere i oppgaven.

Når en bruker kvalitative metoder, er forskeren «hovedinstrumentet» i observasjoner og kvalitative intervjuer (Befring, 2016, s. 54), blant annet fordi observasjoner gjøres gjennom forskerens registrering, vurdering og måling (Befring, 2016, s. 73) Validitet vil da handle om forventninger og forutinntatte oppfatninger forskeren har, og vil kunne reise forskningsetiske utfordringer ved kravet om personlig integritet (Maxwell, 2014, s. 124 i Befring, 2016, s. 54). Vi er bevisste på at våre subjektive erfaringer og meninger kan påvirke vårt arbeid, og har forsøkt gjennom dette å være så objektive som mulig. Det har vært en prosess hvor vi begge to har minnet hverandre på dette gjennom arbeidet, noe vi ser på som en styrke i vårt samarbeid og studie.

Vårt utgangspunkt er at vår forskning skal gi informasjon som er nyttig for Sandnes kommune og de som jobber innenfor skolesektoren i kommunen. Kanskje kan det være en overføringsverdi i våre funn som kan benyttes av andre som skal gjennomføre kompetanseløftet i løpet av den tiden Utdanningsdirektoratet har satt av, samt i andre lignende prosesser.

3.7. Egen forskerrolle

I arbeidet med denne oppgaven har vi flere ganger diskutert egen forskerrolle. Vitenskap er umulig uten kritisk tenkning, noe som betyr at man som forsker ikke kan la seg binde av dogmer og autoriteter (Nyeng, 2018, s. 9). Som forskere er vi altså forpliktet til sannhet som ideal, samtidig som man ikke er pliktet til å finne den (Nyeng 2018, s. 10). Det har vært godt å kunne sparre med hverandre både i planleggingen av intervjuer, i behandling av data, og i drøftingen av våre funn opp mot teorien vi har valgt. Det oppleves viktig å ha fokus på objektivitet i de funnene vi har gjort. For å oppnå pålitelige og valide resultater stiller kvalitative metoder store krav til forskerens integritet og fagkompetanse (Befring, 2016, s. 117). Vi har forsøkt å formidle vår kvalitative undersøkelse, og tydeliggjøre eget ståsted som forskere ved å spesifisere våre metoder og vitenskapsteoretiske ståsted. Vi har forsøkt å beskrive informantene i sin kontekst, eksemplifisere med sitater og observasjoner i rapporten, sørget for at analysene er troverdige ved å sammenligne dem med andre studier og kvantitative data iblant annet *Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, og skapt sammenheng mellom teoriene og metoden som vi har anvendt og analysen som presenteres. Vi har vurdert om vårt arbeid gir grunnlag for nomotetiske (generelle) eller ideografiske (spesifikke) konklusjoner. Ut fra vår forskning kan vi kun trekke ideografiske konklusjoner, som gjelder for Sandnes kommune og vår skole. Vi har forsøkt å skrive slik at leseren kan forholde seg til materialet enten hen er enig i analysen eller ikke. At en av oss er ansatt i Sandnes kommune kan være en mulighet for subjektivitet, og vi har derfor forsøkt å være ekstra bevisste rundt denne og andre mulige subjektive feilfaktorer. Vi vet at vi alle er farget av våre erfaringer, forventninger, forutinntatte forventninger, og at dette på en systematisk måte kan ha påvirkning på vår forståelse, og dermed redusere validiteten av data.

4.0. Resultater/empiri: De ulike aktørene og deres roller

Ett av aktør-nettverksteoriens «slagord» er «Følg aktørene» (Latour, 2008, s. 91). Vi har prøvd å identifisere og beskrive ulike aktører som vi har innhentet informasjon fra: styringsdokumentene til kommunen, rektor, avdelingslederne, spes.ped.koordinator, og ansatte på Fjelltoppen skole. Disse vil i et aktør-nettverksperspektiv være heterogene aktører sammen med andre aktører.

4.1. Styringsdokumentenes rolle som aktører

Som del av vårt empiri-grunnlag, har vi valgt å ta for oss flere sentrale kommunale dokumenter, ett lokalt dokument utarbeidet på Fjelltoppen skole, samt oppgaven som ble gitt av prosjektleder for Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis til alle skoler, barnehager og støttesystem. Etter at Nordahl-rapporten ble publisert i 2018, har både stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St 6 2019/2020) og ny læreplan blitt utarbeidet. Vi har sett på hvordan viktige elementer knyttet til inkludering er videreført i kommunens egne planer, og om det er en rød tråd helt ned til den enkelte skoles praksis. Vi har valgt å søke etter en del sentrale begreper i dokumentene for å se hvordan disse defineres og for å se etter likheter og forskjeller i definisjonene. Dokumentene vi har analysert er *Handlingsplan for Fjelltoppen skole* (4 sider), *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune 2020-2024* (30 sider), «*Alle elevene er våre*» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune (heretter kalt «*Alle elevene er våre*», 36 sider) og *Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen* (24 sider).

«*Alle elevene er våre*» (Sandnes kommune, 2019b) er Sandnesskolens leder- og utviklingsstrategi for bedret tilpasset opplæring. I dokumentet finner vi at tilpasset opplæring er vektlagt, og det er i denne planen at begrepet blir hyppigst brukt sammenlignet med de resterende planene vi har sett på. Inkluderingsbegrepet er kun brukt noen få ganger. Mangfold er brukt to ganger, og det er kun denne planen av dem vi har sett på at mangfold som begrep blir brukt. Intensiv opplæring er ikke nevnt i planen. Tidlig innsats er nevnt en gang. Ledelse er i høy grad vektlagt i planen, noe som er naturlig, ettersom målgruppen for dokumentet er skoleledere, SFO-ledere, PPT, hovedtillitsvalgte, skoleeier og støttesystem i Sandnesskolen. Relasjon blir brukt to ganger i dokumentet, og det er kun ett annet dokument som i tillegg har brukt begrepet. Profesjonelle læringsfellesskap blir vektlagt i planen, og samlet resulterte ordsøkene relatert til profesjonelle læringsfellesskap 26 treff. Det er videre uttalt eksplisitt i planen at den skal være et strategi- og læringsdokument, som beskriver hvordan og hvorfor Sandnesskolen skal arbeide for å utvikle profesjonelle læringsmiljø på alle nivå. Dokumentet har en læringsdel og en strategidel. Strategidelen redegjør for bakgrunn, begrunnelse og mål for dokumentet, og læringsdelen beskrives strukturer og organisering av profesjonelle læringsfellesskap, holdnings- og teorigrunnlag, samt analyse- og refleksjonsverktøy. Fokuset i planen på utvikling i fellesskap vises også gjennom bruken av begrepene knyttet til skolebasert kompetanseutvikling, hvor begrepene blir brukt 78 ganger. Det er kun ett annet dokument som i større grad legger vekt på dette.

Sandnes kommune har også utarbeidet et dokument som beskriver kommunens kompetanseutviklingsstrategi for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring for perioden 2018- 2022. Planen bygger på Sandnesskolens tidligere kvalitetsplan for perioden 2013-2018, og tar utgangspunkt i sentrale føringer, samt Meld. St. 21 (2020-2021) og ny overordnet del av læreplanen LK20. Målene skal bidra til å vise retning i utviklingsarbeidet knyttet til tidlig innsats og god kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen. I planen fant vi at ord knyttet til inkludering var brukt fem ganger, færrest av de kommunale planene. Mangfold er ikke brukt som begrep i planen. Tilpasset opplæring er brukt fem ganger, og også dette begrepet er brukt færrest i sammenligning med de andre kommunale planene vi har sett på. Intensiv opplæring blir brukt en gang. Tidlig innsats blir naturligvis brukt i større grad, og begrepet blir i dette dokumentet sammen med et annet dokument vektlagt. Ledelse blir i høy grad vektlagt, og er den planen sammen med «*Alle elevene er våre*» som bruker ledelsesbegrepet flest ganger. Planen nevner ikke relasjonskompetanse, men bruker relasjonsbygging og relasjonsarbeid. Videre brukes ikke profesjonelle læringsfellesskap i planen, men profesjonsfaglig fellesskap er nevnt to ganger, i tillegg til at erfaringsdeling blir nevnt en gang, og team blir nevnt en gang. Begrepene vi har knyttet til skolebasert kompetanseutvikling blir imidlertid brukt i stor grad, og det er spesielt begrepsøket «kompetanse» som får flest treff. Begrepet er brukt hele 84 ganger. Dette er også eksplisitt uttalt som hovedmål i planen. «Sandnesskolen vil legge til rette for kompetanseutvikling som fører til kapasitets- og profesjonsutvikling av lærere, skoleledere, SFO-ledere, PPT og skoleeier for å styrke elevenes læring» (2019, 26. februar a, s. 1). Dette konkretiserer de ved at skolen må legge til rette for kompetanseutvikling innen læringsteknologi, skolemiljø, realfag og implementering av ny læreplan (2019, 26. februar a, s. 1).

Begrepet «videreutdanning» er det som får nest flest treff i planen, med 22 treff. Hvert hovedmål i planen, skissert ovenfor, er konkretisert i delmål i planen, og det er forklart bakgrunnen for delmålene. Videre er det listet opp nasjonale strategier for å nå målet, nasjonale tiltak, tiltak på skoleeier og skolenivå i Sandnes kommune, og en oversikt over ressursbehov. Det er avslutningsvis i dokumentet satt inn en konkretisering av hvordan denne strategien skal omsettes til praksis.

Den tredje kommunale plan vi har sett på, er *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* (Sandnes kommune, 2020). Den er utarbeidet for perioden 2020-2024. Innledningsvis står det at kvalitetsplanen er «et resultat av samarbeid mellom ansatte i barnehage, skole, SFO, elever, foreldre og barnehage- og skoleeier. Planen er forankret i Barnekonvensjonen, Rammeplan for barnehage og læreplanverket for skole (LK20). Videre bygger den på de nasjonale sektormålene for barnehage og grunnopplæringen.» Vi fant at dette dokumentet var det som benyttet inkluderingsbegrepet i størst grad av de kommunale dokumentene vi har sett på. I hovedsak blir begrepet inkluderende brukt, med hele 27 treff. Ordet er brukt som adjektiv for å beskrive blant annet fellesskap, verdier, læringsmiljø og ansatte. Mangfold blir ikke brukt i planen, og kvalitetsplanen er dermed én av to planer i kommunen som ikke nevner begrepet i det hele tatt. To av hovedmålene til skolene er imidlertid «Alle lykkes i opplæringen og utdanningen» og «Alle har et godt og inkluderende læringsmiljø» (Sandnes kommune, 2020, s. 2). Tilpasset opplæring blir imidlertid brukt i stor grad, og sammen med «*Alle elevene er våre*» er det dokumentet hvor begrepet har blitt tungt vektlagt. Også intensiv opplæring blir fremhevet i planen, som er den planen i kommunen som bruker dette begrepet flest ganger. Planen er også den av de fire

planene som i størst grad vektlegger tidlig innsats, med markant forskjell fra de resterende planene. Tidlig innsats er også et av hovedmålene for skole, for eksempel uttrykt med «Barn og unge som har behov for det, får hjelp tidlig slik at alle får utviklet sitt potensial.» (Sandnes kommune, 2020, s. 2). Også ledelse er viktig i planen, og begrepet er blitt nevnt 29 ganger. Videre er relasjon blitt nevnt flest ganger i dette dokumentet, kontra de andre vi har sett på. Profesjonelle læringsfellesskap blir nevnt 26 ganger i dokumentet, og er det dokumentet som legger størst vekt på dette begrepet, sammen med «Alle elevene er våre». Skolebasert kompetanseutvikling, og begrepene vi har knyttet til dette, er i forlengelsen av dette nevnt hele 46 ganger. Dette kan knyttes opp mot et siste hovedmål for skolene, «De ansatte i kunnskapssektoren har høy kompetanse» (Sandnes kommune, 2020, s. 2). Samtidig er begrepet enda hyppigere brukt i både «Alle elevene er våre» og *Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen*.

Kvalitetsbegrepet er i skoledelen bygget på sektormålene og prinsippene i LK20 og blir operasjonalisert i følgende fire områder: Kvalitet i tilpasset opplæring og tidlig innsats, kvalitet i læringsmiljø og inkluderende fellesskap, kvalitet i skole-hjem-samarbeid og kvalitet i profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Planen konkretiserer videre kvalitetsbegrepet firedelt i resultat kvalitet, innholdskvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet. Til sist inneholder planen en oversikt over innsatsområder i perioden: Tidlig innsats, eleven som medskaper i læring, utvikling og danning (eleven som aktør), pedagogisk bruk av digital læringsteknologi og profesjonsfaglige fellesskap (Sandnes kommune, 2020).

Det fjerde dokumentet er *Handlingsplan for Fjelltoppen skole* (Fjelltoppen skole, 2021). Planen har verken start- eller sluttidspunkt anført, men i intervju med rektor, forklarte hen at den var gjeldende for 2020/2021. På planleggingsdag høsten 2021 fikk vi observere slutføringen av revideringen som endte med ny plan for 2021/2022. Planen har et beskjedent omfang på snaue fire sider og er skrevet for ansatte på denne ene skolen. I selve planen vises det at dette er tenkt for ansatte på skolen ved at den innleder med standarder for hva som er gjeldende praksis på gitt skole; «På Fjelltoppen skole arbeider vi ut fra ...» (Fjelltoppen skole, 2021, s. 1). «Vi» er brukt gjennom hele planen for å definere hvem planen skal gjelde for, men mens læreren er nevnt ni ganger i planen, er assistent nevnt kun én gang og fagarbeiderne ingen. Dette kan være en indikasjon på at det er lærerne som er den primære målgruppen for planen.

Planen starter med begrepsforklaringer med en generell henvisning til Statped's nettside. Videre følger overordnede mål, samt fire spesifikke mål for inneværende skoleår. Under hvert av disse målene er det listet opp konkrete tiltak. Det er laget en ressursbank med tre digitale kilder og en henvisning til en nettside, foruten at den nevner PPT og skolens spes.ped.koordinator som ressurser. Til slutt er det et avsnitt om kvalitetsvurdering.

Til sist har vi sett på første arbeidsoppdrag som ble gitt til alle skoler og barnehager i forbindelse med kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Oppgaven lød som følger:

Bruk pedagogisk analyse som verktøy inn mot dette oppdraget: Hvordan jobber vi systematisk for å fremme inkludering på vår skole/barnehage/enhet for alle barn?

Arenaer for å foreta pedagogiske analyser er i ressursgruppen på skolene og i lederteamet i barnehagen. Støttesystemene bidrar på disse arenaene og foretar også pedagogisk analyse i egen enhet.

Tabellen under viser forekomsten av de ulike begrepene i hvert av dokumentene:

Begrep	Dokument	Forekomst
Inkludering inkluderende	<i>Handlingsplan for Fjelltoppen skole</i>	5 + 0 + 0 + 0 = 5
Inkludere Inklusjon	<i>Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024).</i>	5 + 27 + 2 + 0 = 34
	<i>«Alle elevene er våre» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune</i>	2 + 0 + 1 + 0 = 3
	<i>Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen</i>	0 + 3 + 2 + 0 = 5
	<i>Oppgave Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis</i>	1 + 0 + 0 + 0 + 0 = 1
Mangfold	<i>Handlingsplan for Fjelltoppen skole</i>	1
	<i>Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024).</i>	0
	<i>«Alle elevene er våre» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune</i>	2
	<i>Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen</i>	0
	<i>Oppgave Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis</i>	0
Tilpasset opplæring	<i>Handlingsplan for Fjelltoppen skole</i>	7 + 3 + 3 + 1 + 1 = 15
Tilpasset undervisning	<i>Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024).</i>	19 + 0 + 7 + 2 + 0 = 28
Tilpasset Tilpasning Variasjon	<i>«Alle elevene er våre» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune</i>	41 + 0 + 1 + 0 + 0 = 42

	<i>Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen</i>	5 + 0 + 0 + 0 += 5
	<i>Oppgave Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis</i>	0
Intensiv opplæring Kurs	<i>Handlingsplan for Fjelltoppen skole</i>	1 + 3 = 4
	<i>Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024).</i>	6+0 = 6
	<i>«Alle elevene er v�re» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune</i>	0 + 0 = 0
	<i>Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen</i>	1 + 0 = 1
	<i>Oppgave Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis</i>	0
Tidlig innsats Tidlig	<i>Handlingsplan for Fjelltoppen skole</i>	2 + 1 = 3
	<i>Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024).</i>	30 + 15= 45
	<i>«Alle elevene er v�re» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune</i>	1+ 0 = 1
	<i>Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen</i>	9 + 0 = 9
	<i>Oppgave Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis</i>	0
Ledelse Ledelsen Leder Rektor	<i>Handlingsplan for Fjelltoppen skole</i>	0 + 1 + 1 + 0 = 2
	<i>Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024).</i>	7 + 2 + 19 + 1 = 29

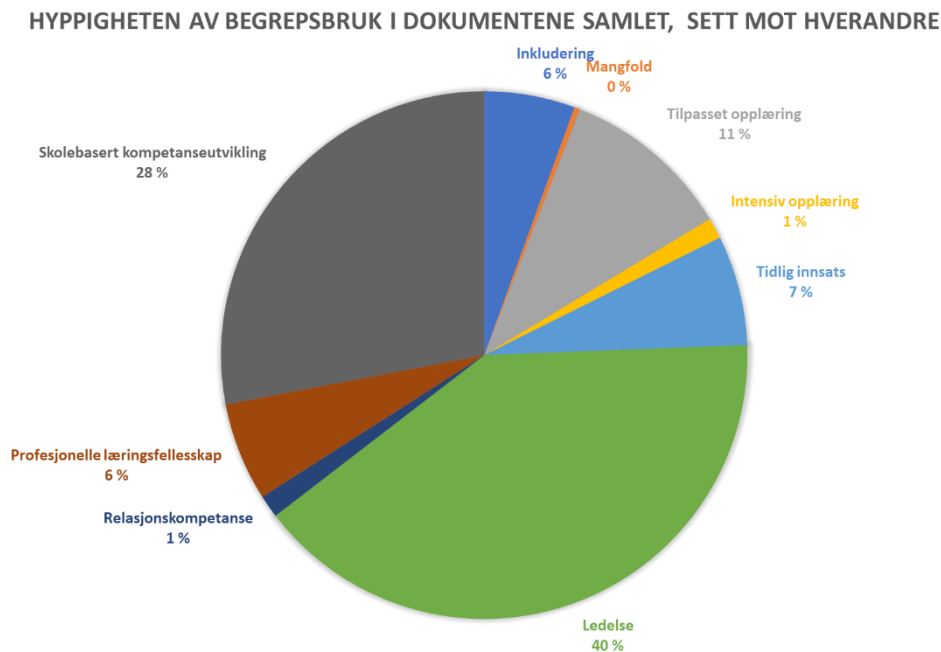
	«Alle elevene er våre» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune	77 + 10 + 131 + 26 = 244
	Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen	1 + 6 + 48 + 18 = 73
Relasjonskompetanse	Handlingsplan for Fjelltoppen skole	0 + 0 = 0
Relasjon	Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024).	0 + 10 = 0
	«Alle elevene er våre» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune	0 + 2 = 2
	Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen	0 + 0 = 0
	Oppgave Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis	0
Profesjonelle læringsfellesskap	Handlingsplan for Fjelltoppen skole	0 + 0 + 0 + 0 + 1 + 4 = 5
profesjonelle læringsmiljø	Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (2020-2024).	7 + 0 + 13 + 3 + 2 + 1 = 26
Profesjonsfaglig fellesskap	«Alle elevene er våre» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune»	1 + 2 + 0 + 4 + 1 + 9 = 17
Kollegie Erfaringsdeling Team	Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen	0 + 0 + 2 + 0 + 1 + 1 = 4
	Oppgave Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis	
Skolebasert kompetanseutvikling	Handlingsplan for Fjelltoppen skole	0 + 0 + 4 + 0 = 4
Utviklingsarbeid	Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune	2 + 5 + 38 + 1 = 46
Kompetanse Videreutdanning	«Alle elevene er våre» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune	28 + 11 + 37 + 2 = 78

	<i>Kompetanseutviklingsstrategi (2018-2022) for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen</i>	6 + 1 + 84 + 22 = 113
	<i>Oppgave Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis</i>	

Tabell 1 - forekomsten av de ulike begrepene i hvert av dokumentene

4.2. Aktivering av aktører for inkluderende praksis

Ut fra et aktør-nettverksteoretisk perspektiv, vil vi i styringsdokumentene finne aktører som kommunen ser for seg skal involveres i arbeidet med inkluderende praksis. Som tabellen viser, er det store forskjeller i hvilke begreper som er mest sentrale i de ulike dokumentene. Figuren under viser det totale bildet av hvilke begreper som brukes mest, av dem vi har undersøkt.



Figur 2 - Oversikt over begrepsomfang i plandokumentene

Som vi ser av figuren over er det to begreper som utmerker seg totalt i alle dokumentene vi har sett på; ledelse og skolebasert kompetanseutvikling. Mens «tidlig innsats» er det begrepet som nevnes flest ganger i kvalitetsplanen, er «tilpasset opplæring» brukt mest i «Alle elevene er v re» og i skolens egen handlingsplan. Ordet «inkludering», som vi har definert som svært sentralt, er nevnt få ganger i alle dokumentene og «relasjonskompetanse» er ikke nevnt i noen. Dette til tross for at mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, fremheves som vesentlige faktorer for livsmestring i overordnet del av læreplanverket

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Selv om «inkludering» ikke brukes som begrep i kompetanseutviklingsstrategien (Sandnes kommune, 2019a), er ett av tre mål i innledningen at «alle elever skal inkluderes og oppleve mestring», og grunnsynet «alle elevene er våre» utdypes med at «Alle elever skal inkluderes uavhengig av sosiale, kulturelle, kognitive eller andre forskjeller» med henvisning til Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021)):

Et godt og inkluderende læringsmiljø er både et mål i seg selv og et middel for å heve elevenes læringsutbytte. Formålsparagrafen fremhever blant annet at skoler og lærebedrifter skal møte elever og lærlinger med tillit og respekt, og motarbeide alle former for diskriminering. Alle barn og unge skal trives og være inkludert. Skoler som vektlegger et godt og inkluderende læringsmiljø, oppnår også bedre læringsresultater. (Sandnes kommune, 2019a)

Det neste vi så på, var hvordan de ulike planene definerer disse sentrale begrepene. Når det gjelder inkludering, forklarer *Handlingsplan for Fjelltoppen skole* slik:

Inkludering har en sosial, faglig og kulturell dimensjon. Sosial inkludering handler om å oppleve tilhørighet i en gruppe. Faglig inkludering handler om tilpasset undervisning og at alle elevene skal møte oppgaver som er tilpasset sitt nivå. Kulturell inkludering handler om å ivareta og imøtekomme elevenes kulturelle tilhørighet, men også om hvordan skolens holdninger til inkludering kommer til uttrykk i planer og i praksis. (Fjelltoppen skole, 2021, s.1)

Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune (Sandnes kommune, 2020) har på sin side ingen definisjon av begrepet inkludering, mens «*Alle elevene er våre*» (Sandnes kommune, 2019b) definerer slik: «Inkludering innebærer at elevene tilhører et læringsfellesskap. Opplæringen skal være individuelt tilpasset slik at alle elever opplever mestring og økt læringsutbytte.»

I september 2021 hadde alle barnehager og skoler en samling knyttet til Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Samlingen hadde implementering og pedagogisk analyse som tema. Pedagogisk analyse er basert på et systemperspektiv, som er et samlebegrep på flere teorier som vektlegger at det enkelte individ i sin subjektposisjon er i interaksjon med ulike sosiale systemer (Nordahl, 2012). Pedagogisk analyse er et verktøy som kommunen har besluttet å gi alle barnehager og skoler føringer om å bruke, både internt i sine organisasjoner, men også i samarbeid med støttesystemer. Analysemodellen skal være et verktøy som deler opp komplekse utfordringer i faktorer som blir mer håndterbare. Gjennom analysen skal lærerne utvikle ny kunnskap om ulike teoretiske perspektiver på læring og atferd på skolen og i klasserommet, og få større bevissthet om hvilken betydning disse har for egen praksis (Tinnesand, 2013). Til neste fellessamling i prosjektet ble det gitt en oppgave til alle skoler og barnehager: «Bruk pedagogisk analyse som verktøy inn mot dette oppdraget: Hvordan jobber vi systematisk for å fremme inkludering på vår skole/barnehage/enhet for alle barn?» I oppgaven blir, som vi ser, begrepet inkludering brukt, men skoleeier har ikke definert begrepet i oppgaveteksten.

Til sammen er inkludering brukt 13 ganger i styringsdokumenter fra skoleeier, hvorav én av disse gangene er knyttet til en spesifikk arbeidsoppgave som skoler, barnehager og støttesystemer har fått. Det er definert to ganger totalt i dokumentene, og da noe ulikt, som vist over. Både skolens handlingsplan og «*Alle elevene er våre*» får fram den sosiale

og den faglige dimensjonen av inkludering. Skolens handlingsplan tydeliggjør i tillegg den kulturelle dimensjonen.

Begrepet mangfold blir også brukt i forbindelse med inkludering, og derfor ønsket vi også å gjøre søk på hvor mange ganger begrepet er brukt i styringsdokumentene til skoleeier og Fjelltoppen skole. Begrepet er brukt én gang i Fjelltoppen skoles dokument, som sier at «Skolen har plikt til å gi tilpasset opplæring. Det er ingen individuell rett for den enkelte elev, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen». Begrepet er brukt to ganger i «*Alle elevene er våre*» - et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnes kommune, men den ene av gangene er det ikke knyttet til inkludering. Begrepet er ikke brukt i de øvrige to dokumentene.

Et annet sentralt begrep er tilpasset opplæring. I *Handlingsplan for Fjelltoppen skole* forklares begrepene i avsnittet om tilpasset undervisning:

Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Tilpasset opplæring skal ligge til grunn når vi planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen i fag. Tilpasset undervisning handler om å involvere elevene i vurderinger og valg ut fra hva som er hensiktsmessig for deres alder, utvikling og modenhetsnivå. Skolen har plikt til å tilpasse opplæringen. Det er ingen individuell rett for den enkelte elev, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (...). (Fjelltoppen skole, 2020-2021, s. 1)

I *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* presiseres det at tilpasset opplæring er

et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, kan ha rett på spesialundervisning og / eller særskiltspråkopplæring. Elever med høyt læringspotensial skal oppleve undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger. Det er viktig å presisere at all opplæring; inkludert spesialundervisning og særskilt språkopplæring i hovedsak skal skje innenfor rammen av klassefellesskapet. Begrepet tilpasset opplæring rommer det ordinære opplæringstilbudet, spesialundervisning (jfr. Opplæringsloven §5-1) og særskilt språkopplæring (jfr. Opplæringsloven §2-8). (Sandnes kommune, 2020, s. 18)

«*Alle elevene er våre*» forklarer også tilpasset opplæring knyttet til læringsutbyttet til den enkelte elev: «Opplæringen skal være individuelt tilpasset slik at alle elever opplever mestring og økt læringsutbytte» (Sandnes kommune, 2019b, s. 4).

Neste begrep er intensiv opplæring. *Handlingsplan for Fjelltoppen skole* sier bare at «Intensiv opplæring er en del av skolens ordinære tilpassede opplæring» (Fjelltoppen skole, 2020-2021, s 1), og det blir vist til Statped som kilde, uten at begrepet defineres. *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* definerer på sin side intensiv opplæring som

(...) en del av den ordinære opplæringen. Det skal være en kortvarig og målrettet innsats. Målet er at elever som trenger det, raskt skal få egnet støtte og

oppfølging slik at problemene ikke får mulighet til å utvikle og forsterke seg videre i opplæringsløpet. (Sandnes kommune, 2020 s. 19)

Når det gjelder tidlig innsats, kan en lese i skolens handlingsplan at «Tidlig innsats handler om å gi hjelp så tidlig som mulig i et menneskes liv, enten vanskene oppstår i førskolealder eller senere i livet.», og det vises også her til Statped som kilde (Fjelltoppen skole, 2020-2021, s 1).

Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune definerer tidlig innsats som et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak (Sandnes kommune, 2020 s. 6).

Tidlig innsats er ikke definert i «*Alle elevene er våre*» (Sandnes kommune, 2019b).

Vi undersøkte om ulike typer ledelse blir nevnt i styringsdokumentene, og søkte ut fra ledelsesteorier under paraplybegrepet inkluderende ledelse; transformasjonsledelse, distribuert ledelse, verdsettende ledelse. I intervjuene har også ledergruppen på Fjelltoppen skole fremhevet ulike lederteorier. Med utgangspunkt i flere av de kommunale styringsdokumentene vi har sett på i denne studien og data fra intervjuene, har vi også valgt å redegjøre for ulike typer ledelse som kommunen trekker frem som god praksis i teoridelen i vår oppgave. Ledelse er det begrepet som blir brukt flest ganger totalt i kommunens styringsdokumenter av de begrepene vi har undersøkt, og «ledelse» utgjør 40 % av våre søketreff.

Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune trekker frem at ledelse innebærer flere ting. Kommunen peker i planen på at typen ledelse som skal utøves, er ledelse som «gir retning», og som har tillit i kollegiet. Videre spesifiseres det i dokumentet at god ledelse er ledelse som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse tilrettelegges for både elevenes og lærernes læring og utvikling. Planen presiserer dessuten:

Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg (Sandnes kommune, 2020, s. 24).

I «*Alle elevene er våre*» (Sandnes kommune, 2019b) er ledelse nevnt hele 77 ganger. I dokumentet er ledelse definert på følgende måte:

Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid, og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet. Elevenes mestring og læring er skolens formål, og må stå i sentrum for all virksomhet i skolen. Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever og lærere og skolens ledelse (Sandnes kommune, 2019b, s. 6).

Av disse 77 gangene er ledelsen i bestemt form nevnt ti ganger i dokumentet. Sju ganger er skoleledelsen brukt, og skoleledelse er brukt en gang. Videre blir flere ulike typer ledelse nevnt. Klasseledelse er nevnt fem ganger. Ledelse av endringsarbeid er nevnt en gang. Ledelse av læring blir brukt en gang, og det samme gjelder demokratisk

ledelse. Kollektiv ledelse og transformasjonsledelse er brukt en gang hver. Pedagogisk ledelse er brukt en gang og er da forklart slik:

Pedagogisk ledelse bygger på at ledelsen er kunnskapsbasert og har spesialkompetanse på det området hvor ledelse praktiseres. Kjernen i pedagogisk lederskap er ledernes evne til å etablere faglige mål for sin virksomhet, følge opp virksomheten og drive systematisk kompetanseutvikling hos sine medarbeidere. Forskning innenfor feltet viser at ledernes deltakelse i faglige aktiviteter (eks utviklingsarbeid, evaluering av undervisning og læring) kan ha betydning for elevers læring (Sandnes kommune, 2019b).

Distribuert ledelse blir trukket frem i «*Alle elevene er våre*», og brukt tre ganger i dokumentet (Sandnes kommune, 2019b). Det blir definert som

(...) det finnes flere aktører på hver skole som utøver ledelse, som for eksempel teamledelse i den formelle ledergruppen, ressurspersoner, tillitsvalgte og andre som påvirker virksomheten. Dette er et teoretisk argument for at skolene må utvikle ressursgrupper med ressurspersoner med komplementære ferdigheter for å lykkes med utvikling av kollektiv kapasitetsbygging. (Sandnes kommune, 2019b, s. 21)

Under underskriften Ledelse av profesjons- og kapasitetsbygging i Sandnesskolen er ledelse nevnt en gang og skoleledelsen tre ganger. Verdsettende ledelse blir brukt 10 ganger i dokumentet. Verdsettende ledelse er beskrevet og utdypet som:

Alle mennesker har behov for å oppleve mestring og anerkjennelse og å bli verdsatt. Sandnesskolen har bidratt til å utvikle begrepet verdsettende ledelse (Tiller, 2010). Å verdsette betyr å anerkjenne hverandre gjennom både å støtte og utfordre hverandre. Vi skal ha fokus på egne og andres styrker og gjør hverandre god! Dette er ikke en metode, men en måte å forholde seg til andre på. Verdsettende ledelse er en nøkkelfaktor for et godt arbeidsmiljø både for elever og ansatte i Sandnesskolen (Sandnes kommune, 2019b s. 21).

Begrepet relasjoner er nevnt fire ganger i «*Alle elevene er våre*» (Sandnes kommune, 2019b), mens vårt søkeord «relasjonskompetanse» ikke nevnt i noen av dokumentene vi har analysert.

Strategi- og styringsdokumentene i Sandnes kommune understreker både at team og profesjonelle læringsfellesskap skal være en del av Sandnesskolen. Skolebasert kompetanseutvikling er nevnt flest ganger av begrepene vi har undersøkt, etter ledelse, med 28 %. Profesjonelle læringsfellesskap som begrep er bare nevnt en gang i «*Alle elevene er våre*» (Sandnes kommune, 2019b). I tillegg blir læringsfellesskap brukt to ganger, en gang knyttet til inkludering av alle elever og en gang knyttet til ledelse av profesjons- og kapasitetsbygging i Sandnesskolen. Videre er det i strategidokumentet brukt profesjonelle læringsmiljø to ganger. Skolebasert kompetanseutvikling er nevnt 28 ganger og forklart som:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. (Sandnes kommune, 2019b, s. 13)

Videre blir det forklart:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer blant annet at lærere samarbeider med kolleger og eksterne, observerer hverandres praksis, samarbeider om å prøve ut ny praksis og vurderer om det fører til ny endring. (Sandnes kommune, 2019b, s. 13)

4.3. Rektors rolle som aktør

Rektor har formell skolelederutdanning. Rektor er en sentral aktør og translatør i arbeidet med inkludering på sin skole. Hen er bevisst sin rolle som leder, samtidig som hen er opptatt av at både ansatte og elever skal bli hørt. Rektor sier at de på skolen har arbeidet med inkludering, men ikke på samme måte som nå. Hen beskriver også at kollegiet er helt i starten av et utviklingsarbeid og i startfasen i prosessen. «Vi er jo liksom i starten av prosessen da, men vi har snakket mye om det og tenkt mye om hvordan vi skal gjøre det» (intervju). Hen beskriver videre at de må introdusere dette forsiktig til de ansatte, og begrunner det i endringsteori:

(...) altså vi må jo på en måte begynne med å «legge litt egg». Vi må signalisere til personalet at nå er det kommet et kompetanseløft. For det første at forskning viser at sånn som vi har organisert spes.ped.undervisningen vår på, det er ikke noen resultater (...) [eller har ingen] god effekt (...) det er behov for en omlegging som må på en måte sette i gang, hvis en tenker på en endringsprosess da, (...) [med fasene til] Louis og Kotter (...), de er jo veldig opptatt av endring og går i faser ikke sant og det første (...) der vi er nå, det er jo at vi må skape a «sense of urgency.» (Intervju)

Rektor er bevisst på at ledergruppen ser behovet for endring. Hen vedkjenner imidlertid at hen opplever at de ansatte har ulikt forhold til krav om endring. Hen beskriver videre at ledergruppen må introdusere endringen forsiktig til de ansatte, og begrunner det i endringsteori. Hen viser til organisatoriske grep, som blant annet en planleggingsdag som var satt av, med inkluderende praksis som tema, og hvor ledergruppen i tillegg benyttet seg av eksterne støttesystem. Rektor forteller at foredragsholderen «hadde en veldig fin gjennomgang av hva tilrettelagt undervisning betyr, hvordan en kan organisere for at (...) tilretteleggingen kan (...) favne litt flere enn det som en (...) tenker (...) En må på en måte utvide (...) «normalområdet»» (Intervju).

Videre forklarer hen hvordan de har planlagt for å få riktig kompetanse på rett plass i klasserommene og hvordan det skal formidles til de ansatte. Rektor er opptatt av at lærerne må endre sin undervisning for å få med alle. Hen gir også uttrykk for at det er vanskelig å få alle lærerne med på at de skal planlegge for alle elevene.

Hen er opptatt av at endringsprosessen må få ta tid: «(...) jeg tenker er at det handler jo littegrann om å prøve og feile. Det er ikke sikkert at alt vi tenker at vi gjør i planleggingsfasen skal føre til noen endringer (...) Og da må vi jo justere underveis» (Intervju).

I arbeidet ser hen ansatte som viktige aktører, og viser til deres modaliteter i translasjonen av inkludering. Rektor forteller videre at de har utarbeidet en ny utviklingsplan som først tar for seg visjoner og verdier og som er overordnet mange forskjellige handlingsplaner, for eksempel inkludering og tilpasset opplæring for særskilt språkopplæring og handlingsplan for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Rektorene har nå fått en mal fra skolefaglig stab som de skal bruke i utarbeidingen av

utviklingsplanen. Rektor forteller at hen ønsker at de ansatte skal få samme forståelse av begreper gjennom lokale handlingsplaner som de skal utarbeide på skolen. Det er satt av en planleggingsdag i august, hvor de skal arbeide med planene i grupper. Rektor vedkjenner også at hen opplever at de ansatte har ulikt for hold til krav om endring.

Når rektor skal forklare hvordan skolen definerer kjernebegreper som tidlig innsats, intensiv opplæring, inkludering og tilpassa opplæring, finner hen frem skolens handlingsplan og siterer fra denne. Hen viser også til skolens overordnede mål for skoleåret der det andre målet er «At elever som trenger det, skal raskt få egnet støtte og oppfølging slik at problemene ikke får mulighet til å utvikle og forsterke seg videre i opplæringsløpet» (intervju). Denne utdypningen knytter begrepet tilpasset opplæring til et hjelpebehov. Handlingsplanen er ifølge rektor utarbeidet av hen i samarbeid med spes.ped.koordinator. Deres uttalte definisjoner i intervjuet er lik definisjonene i planene.

4. 4. Spes.ped.koordinators rolle som aktør

Spes.ped.koordinator har formell kompetanse i spesialpedagogikk. Spes.ped.koordinator bekrefter at de nå arbeider med inkludering på en mer bevisst måte enn før. Hen kobler dette arbeidet opp mot ny læreplan, dybdelæring og tverrfaglige tema.

Spes.ped.koordinator på Fjelltoppen skole er opptatt av de ulike dimensjonene ved inkludering. I styringsdokumentene til kommunen er spes.ped. koordinator tenkt en nøkkelrolle i arbeidet med inkluderende praksis.

4.5. Avdelingsledernes rolle som aktører

Styringsdokumentene tildeler også avdelingsledere roller som aktører i inkluderingsarbeidet, gjennom bruk av begrepet «ledelsen». De to avdelingslederne forklarer begrepet inkludering med det å kunne være i klassen. De peker på organisering som et virkemiddel for å skape en inkluderende skolehverdag ved en veksling mellom at elevene er i sin klasse, men også med grupper på tvers av trinn, for eksempel i musikkfaget. De har brukt tid på å lage observasjonsskjema til skolevandringene der lederne har fordelt personalet mellom seg, og der de er inne og observerer deler av en undervisningstime og har samtale med lærerne etter timen. Spørsmålene er: «Er målene klare for alle elever?», «Hvorfor skal vi arbeide med dette?» Og strukturen: «Er strukturen i undervisningen tilpasset alle elever?», «Er alle oppgavene tilpasset alle elever?», «Er de rike, åpne og innebærer aktivitet?», «Og medvirkning - aktører i egen læring, ikke passive mottaker?», «Går de frivillig ned i «The Learning Pit?»», «Kommer de seg opp på egen hånd?», og «Gis det tilpassede tilbakemeldinger til hver enkelt elev?» (Intervju).

4. 6. De ansattes bidrag som aktører

I observasjonen vi gjorde på planleggingsdagen arbeidet vi ut fra samme skjema som vi brukte i arbeidet med dokumentanalysene. Begrep som ble brukt mange ganger var inkludering (31 observasjoner), tilpasset opplæring (13 observasjoner), relasjonskompetanse (18 observasjoner), profesjonelle læringsfellesskap (15 observasjoner), samt fire observasjoner som kan knyttes til begrepet; «jobbe i fellesskap» (en), «arbeidet i profesjonen» (en) og «erfaringsdeling» (to). Videre ble

spesialundervisning og spesialpedagogikk nevnt til sammen ti ganger, mens plandokumentene/handlingsplanen/utviklingsplanen nevnes 12 ganger og kjernekomponentene fem ganger. Positivt elevsyn ble nevnt svært mange ganger, og av den grunn klarte vi ikke å registrere det eksakte antallet. På den annen side ble mange av begrepene vi hadde anført i skjemaet nevnt få eller ingen ganger; intensiv opplæring (en observasjon), tidlig innsats (to observasjoner), PPT (en observasjon). Ingen av begrepene knyttet til ledelse ble nevnt av deltakerne underveis, heller ikke skolebasert kompetanseutvikling eller kollektivitet (Observasjonsskjema).

4. 7. Elevens bidrag som aktører

Eleven er nevnt som aktør i «*Alle elevene er våre*» der ett av punktene som er nevnt som suksesskriterier for å lykkes med strategien er «skolene har lærere som aktivt engasjerer elevene i planlegging og vurdering av egen undervisning» (Sandnes kommune, 2019b, s. 8), og der det presiseres at «skolebasert kompetanseutvikling i «*Alle elevene er våre*» forutsetter: medskapning mellom elever, lærere, ledere, tillitsvalgte, støttesystem og eksterne kompetansemiljøer» (Sandnes kommune, 2019b, s. 11).

Rektor forteller om tanker rundt utvikling i egen organisasjon. Hen er opptatt av at både ansatte og elever skal bli hørt og sier «(...) jeg tenker lærerne sitter på mye godt her (...) De må få lov til å snakke om hvordan de tenker at så det er det gjelder det å lytte til de også. Og elevene og ikke sant (...) ja ... elevene som mottar spes. ped. undervisning altså (...) hva tenker de? (...) hva fungerer best for dem? At de (...) stemmene deres må (...) de må få bli hørt» (Intervju).

4. 8. Inkluderingsbegrepet som aktør

Forskning viser at inkluderingsbegrepet er ulikt forstått og praktisert, både internasjonalt og nasjonalt. Vi har derfor valgt å ha med inkluderingsbegrepet som en sentral aktør inn i vårt aktør-nettverk, da begrepet vil bli tolket og konkretisert ut i praksis på ulike måter i møte med ulike aktører.

5.0. Diskusjon - Aktørene i praksis

Problemstillingen vår, **Fra plan til praksis - Hvordan utvikles en inkluderende praksis i skolen?** har vært utgangspunkt for vårt arbeid. Bakgrunnen for vår problemstilling er rapporten fra ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging og *Meld.st. 6*. Disse to dokumentene fastslår viktige utfordringer i vårt utdanningssystem, blant annet at norske elever med vedtak om spesialundervisning i økende grad får denne undervisningen utenfor et fellesskap, og at spesialundervisningen som gis ikke har ønsket effekt på elevenes læring. For å undersøke vår problemstilling utarbeidet vi følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke aktører er involvert i arbeidet, og hvilke roller tilskrives de ulike aktørene?
2. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i teoretisk innramming av inkluderingsspørsmålet?
3. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i de kommunale styringsdokumentene?
4. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i praksis?
5. Handler praksis mye om et todelt løp med spesialundervisning og ordinær undervisning fremfor full inkludering?
6. Er det sammenheng mellom styringsdokumentene og praksis?
7. Hvilken rolle tar rektor i utviklingsarbeidet?

I studien har vi tatt utgangspunkt i aktør-nettverksteori for å beskrive hvordan de ulike aktørene kan påvirke hverandre i prosessen fra plan til praksis. I et aktør-nettverksperspektiv vil ledelsesbegrepet omfavne ulike situasjoner hvor ulike aktører leder.

Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis er en planlagt endring som gir retning for det utviklingsarbeidet som rektor ved Fjelltoppen skole skal lede. Utdanningsdirektoratet (2021) presiserer at skolene skal vurdere kompetansebehov og gjennomføre kollektive kompetansetiltak knyttet til kompetanseløftet og at dette skal vurderes både ut fra de utfordringene som avdekkes i forhold til inkludering og tilrettelegging, og hva man ønsker å oppnå for å bedre situasjonen. Direktoratet påpeker også viktigheten av å inkludere ansatte og legge til rette for at barn, unge og deres foresatte også får bli hørt om sine behov.

Handling er, i et aktør-nettverksperspektiv, et resultat av nettverkene aktørene danner. I forhold til vår forskning tolker vi at ny kunnskap om inkludering vil møte den allerede eksisterende kunnskapen på Fjelltoppen skole. Eksempler på allierte for å kunne skape en mer inkluderende praksis, er den nye læreplanen LK 20 og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Aktørene i nettverket vil mediere planer og i vårt tilfelle gir *Meld. St. 6* skolen føringer for å arbeide med å utvikle en mer inkluderende praksis. Binderup (2021, s. 29) omtaler dette som at aktørene er aktive medskapere av det de oversetter og som noen som gjør noe med den planlagte forandring. Vi vil nå diskutere ulike aktørene i dette arbeidets nettverk som vi har identifisert gjennom vår studie, og deres innvirkning på å gjøre plan til praksis på Fjelltoppen skole.

5.1. Inkluderingsbegrepet som aktør i praksis

Gjennom aktør-nettverksoptikk vil vi argumentere for at begrepet inkludering i seg selv er en aktør. I intervjuene med rektor, spes.ped.koordinator og avdelingsledere blir flere ulike definisjoner av begrepet uttrykt. I observasjonen på planleggingsdagen, har også øvrige ansatte ytringer som viser ulike forståelser av begrepet. Det samme gjelder skoleeiers styringsdokumenter. Vårt funn om manglende felles begrepsforståelse knyttet til begrepet «inkludering» på skolen og i kommunen, samsvarer med både nasjonal og internasjonal forskning, som indikerer at det ikke finnes konsensus for inkluderingsbegrepet (Haug 2020, s 14). Siden begrepet inkludering ikke har en entydig omforent definisjon og heller ikke oppfattes likt i kollegiet, vil hver enkelt aktørs fortolkning av inkludering, påvirke deres handlinger i nettverket. Rektor er inne på noe vesentlig når hen i intervjuet forteller om hvordan hens timeplantekniske grep er mottatt i kollegiet, noen kontaktlærere ser det som et merarbeid å måtte ha «hånden mer på rattet» i forhold til spesialundervisningen ved selv å planlegge og gjennomføre disse timene, mens rektor mener at kontaktlærer må kjenne alle sine elever godt for at det skal være mulig å få til en inkluderende praksis.

Som vi har belyst over, er det altså ikke en omforent definisjon av begrepet «inkludering», verken i forskningslitteraturen vi har benyttet, i Sandnes kommune eller i kollegiet på Fjelltoppen skole. Begrepet «inkludering» som aktør opererer altså på ulike måter på ulike nivåer og i ulike relasjoner i aktør-nettverket. Dette finner vi også igjen historisk iblant annet L97, hvor inkluderingsbegrepet kom inn i skolen for alvor. Inkludering ble der eksplisitt vektlagt som et sentralt prinsipp for opplæringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2011 i Nilsen, 2017, s. 18). I Kunnskapsløftet sees tilpasset opplæring som et grunnleggende element i fellesskolen, og overordnet del sier at skolen skal bidra til at «hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I vår forskning finner vi at Sandnes kommune sitt dokument, «*Alle elevene er våre*», kan sies å være i tråd med sentrale føringer for inkludering. Dokumentet kan sees på som en mer entydig aktør i nettverket, sammenlignet med inkluderingsbegrepet som aktør. Det er spesifikt uttalt at «vi» - forstått som alle som jobber i Sandnesskolen, legger til grunn at «alle elevene er våre». Begrepet skal uttrykke både en forventet holdning og en pedagogisk virkelighet for det som skjer i Sandnesskolen. Gjennom dokumentet legger kommunen føringer for at skolen formidler intensjonen om inkludering av alle elever, uavhengig av sosiale, kulturelle, kognitive eller andre forskjeller. Inkludering innebærer, ifølge dokumentet, at elevene skal tilhøre et læringsfellesskap, og at opplæringen skal være individuelt tilpasset slik at alle elever opplever mestring og økt læringsutbytte. Dette kommunale dokumentet favner om og konkretiserer en forståelse av de ti elementene Mitchell (2008, s. 29) hevder kjennetegner en inkluderende skole: For det første uttrykker planen en visjon om at Sandnesskolen skal «inkludere alle faglig, sosialt og psykisk» og dernest vises aksept gjennom at det er spesifisert at «alle» må forstås i betydningen «ubegrenset uten forbehold» (Sandnes kommune, 2019b, s. 19). Planen er videre et strategidokument for å bedre den tilpassede opplæringen der «opplæringen skal være individuelt tilpasset slik at alle elever opplever mestring og økt læringsutbytte» (Sandnes kommune, 2019b, s.4). Elevenes adgang og plassering sikres i at planen sier at «inkludering innebærer at elevene tilhører et læringsfellesskap» (Sandnes kommune, 2019b, s.4.), og planen peker gjennomgående på viktigheten av støtte og ledelse, blant annet knyttet til strategisk bruk av ressurser (Sandnes kommune, 2019b, s.15). Om en ser på inkluderingsbegrepet slik det er formulert i «*Alle elevene er våre*», kan en se at

det er konkretisert og i tråd med alle de ti elementene til Mitchell (2008). Imidlertid er det slik at kommunen har en rekke styringsdokumenter – som samlet sett ikke utgjør en entydig aktør siden de både definerer og vektlegger sentrale begreper vi har tatt for oss ulikt.

I *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* står det at en inkluderende ansatt anerkjenner verdien av mangfold, ser merverdien av at alle deltar i det sosiale fellesskapet, ser det enkelte barnet/ungdommen, fremmer samhandling og bygger lag, og har en praksis hvor alle opplever at de hører til. På Fjelltoppen skole sier avdelingsleder 1:

Vi er jo en skole som er sammensatt på mange vis, ikke sant. Vi har ganske mange av de vi kaller 100% elever da, i forhold til størrelsen på skolen. Samtidig som vi har mange ulike nasjonaliteter, sånn at vi, ja tenker at det er mange områder å tenke inkludering på. Og i mange timer får vi det til, men (...) vi får det ikke helt til i alle timer, fordi at det tror jeg ikke blir riktig heller. (Intervju)

Utsagnet kan tolkes i retning at det ikke alltid er riktig at alle elever er sammen med klassefellesskapet. Nordahl et al. (2018, s. 25) er også inne på det samme når de hevder at det er en vanlig misforståelse av inkluderingsbegrepet at «alle elever alltid skal befinne seg i samme rom og undervises av samme lærere». Synet støttes også av forskning, og Ainscow & Sandil (2010, s. 402) sier at det ikke finnes ett felles perspektiv på inkludering i noe land, stat eller skole, og det bør ikke antas at det er full aksept for den inkluderende filosofien (Ainscow & Sandil, 2010, s. 402). Utsagnet viser også en forståelse av inkluderende undervisning som at noen skal inkluderes, ikke som at undervisningen skal inkludere alle slik NOU 2001:22 uttrykker det: «Inkludering handler om å endre helheten slik at alle finner en plass der» (s. 34). Også den andre avdelingslederen uttrykker en lik fortolkning:

«Jeg tenker at det at elevene skal være mest mulig med i klassene, og så er det jo ikke alltid en får det helt til, det er jo utfordringer som de har, men målet er jo på en måte at de skal være mest mulig i klassen og minst mulig ute av klassen, tenker jeg. Å få lov til å være med, så må en jo se på hvilke områder en kan klare å få det til på.» (Intervju)

Begge avdelingslederne viser som aktører her at de i møte med inkluderingsbegrepet oversetter det til sine forståelsesrammer. Modalitetene de uttaler, at «(...) en må se an hvilke områder en kan klare å få det til på (...)», «vi får det ikke helt til i alle timer, fordi at det tror jeg ikke blir riktig heller», og «Å få lov til å være med» (observasjon) indikerer at de ikke tolker begrepet i bredest mulig forstand, at alle elever til enhver tid skal være sammen med klassen sin. Som avdelingsledere er disse to i skolens ledergruppe, og dermed aktører som har en formell maktposisjon på skolen. Ytringene er for øvrig i tråd med en vanlig måte å forstå inkluderingsbegrepet på, hevder Nordahl-utvalget. De skriver at:

En vanlig måte å forstå inkluderingsbegrepet på er i en kontekst som begrenses til den lokale barnehage eller skole der det handler om at «vanskelige barn og elever» skal «inkluderes» i skolen, klassen eller gruppen. En slik definisjon av begrepet handler snarere om integrering. (Nordahl et al., s. 25)

Vi kan med dette trekke linjer til da integreringsbegrepet i L97 ble byttet ut til inkludering. Det er her flere indikatorer på at det fremdeles er sånn som Tøssebro

(2004) hevdet, at inkludering, mot den gang integrering kan sees som en selvmotsigelse.

Holdningen om at «noen skal inkluderes», ser ut til å deles av flere ansatte ved skolen. En ansatt ytret på planleggingsdagen at de ved skolen hadde elever som krever «forsiktig inkludering», mens en annen sa at: «Vi har tre på trinnet som krever ulik integrering» og en tredje fremhevet at hen prøvde å innimellom praktisere «omvendt inkludering ved å ta de andre med ut» slik at ingen skulle føle seg utenfor fellesskapet (Observasjon). En tredje uttalte at: «Alle skal ikke inkluderes i alt hele tiden» (Observasjon).

Spes.ped.koordinator uttalte på sin side i intervju at

(...) vi må jo på en måte spre (...) denne tankegangen om inkludering og at (...) en skal være det mest mulig i klasserommet, så langt det lar seg gjøre, og at det må spres til assistentene og (...) for de er jo ikke med på samme pedagogisk utviklingsarbeid som resten av personalet (...). (Intervju)

Inkluderingsbegrepet og forståelsen av det ble belyst fra mange sider på planleggingsdagen, og en annen ansatt reflekterte over at det å fysisk være sammen med de andre, ikke er nok. Hen sier: «Eleven kan sitte i et klasserom med alle andre og føle seg ekskludert, mens vi lærerne kan tenke at de er inkludert» (Observasjon). Den ansatte er her inne på noe vesentlig, nemlig at det er viktig å spørre den enkelte elev hvordan hen subjektivt sett opplever og erfarer den fysiske organiseringen av opplæringen og om de opplever tilhørighet, samhold og deltakelse i skolen, klassen eller gruppen (Nilsen, 2017, s. 24 og 27).

Vi noterte også følgende definisjon av en ansatt: «Inkludering innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov» (Observasjon). Definisjonen kan sies å være i tråd med det dokumentet de har mest befatning med i det daglige, nemlig skolens egen handlingsplan. Handlingsplanen sier nemlig at:

Inkludering har en sosial, faglig og kulturell dimensjon. Sosial inkludering handler om å oppleve tilhørighet i en gruppe. Faglig inkludering handler om tilpasset undervisning og at alle elevene skal møte oppgaver som er tilpasset sitt nivå. Kulturell inkludering handler om å ivareta og imøtekomme elevenes kulturelle tilhørighet, men også om hvordan skolens holdninger til inkludering kommer til uttrykk i planer og i praksis. (Fjelltoppen skole, s. 1)

Lærerne på Fjelltoppen skole er på planleggingsdagen opptatt av å sikre faglig, sosial og emosjonell inkludering. Da handlingsplanen skulle revideres på planleggingsdagen, opplevde vi at de fleste anså planen som ferdig før diskusjonen startet og dermed som en avklart aktør. De få som kom med innspill, ble ikke hørt. Inkluderingsbegrepet ble derfor i denne situasjonen i realiteten ikke diskutert, heller ikke planen og dens skript (føringer eller mangel på føringer) om hvilke tiltak kollegiet skulle igangsette i gitte situasjoner. I diskusjonen opplevde vi spes.ped.koordinator som en spesielt sterk aktør. Hen har hatt en viktig rolle i translasjonsprosessen mot en mer inkluderende praksis på egen skole. Handlingsplanen hadde også en tittel som sterkt indikerer forståelse av at inkludering innebærer sammenhengen mellom inkludering og spesialundervisning, nemlig «*Handlingsplan for Fjelltoppen skole.*» At disse to begrepene knyttes så sterkt

sammen, kan indikere den sterke kulturen skolen har for to separate skoletilbud – det ordinære og det spesielle.

Kollegiet diskuterte i forlengelsen av inkluderingsbegrepet, viktigheten av at elevene utvikler sosial kompetanse og relasjonskompetanse, og at skolen sammen må jobbe mot et felles elevsyn (Observasjon). Ut fra alle utsagnene som ble gitt på planleggingsdagen, er det tydelig at det er et ønske om og en vilje til å jobbe med ulike sider av inkluderingsbegrepet på skolen. Utfordringen er å omsette dette til praksis slik at de lykkes med en praksis der de «er systematisk i å ta ungene i å gjøre gode ting» som en ansatt uttrykte det (Observasjon). I plenum ble det snakket mye om relasjonskompetanse, både fra rektor og i oppsummering av gruppearbeidet. Rektor presenterte sin definisjon av begrepet som «Lærerens evne til å se den enkelte elev på elevens egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven», og hen var opptatt av den autoritative voksne (Observasjon). Rektor sin translasjon av inkludering blir her synlig. En deltaker på vår gruppe ytrer at: «Vi kan ikke gjøre elevene gode på relasjoner, før vi har gode relasjoner med hverandre», og også andre er opptatt av at en må jobbe med relasjoner «elev-elev, lærer-elev» (Observasjon). Vi ser her, i et aktør-nettverksteoretisk perspektiv, et eksempel på det som kan være en forskyvning av det Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis har formulert som mål. Arbeidet med inkludering i skolen, blir arbeid med relasjoner både mellom lærer og elev, men også lærer og lærer. Kanskje er dette også et forsøk på å konkretisere et abstrakt og diffust begrep, og gjøre det mer håndgripelig å gjøre noe med i praksis. Konkretiseringen kan bidra til å nå målet om inkluderende praksis, men både ledelse og lærere må være bevisst inkluderingsmålet, og ikke kun arbeid med relasjoner. Begrepet relasjonskompetanse er for øvrig ikke nevnt i handlingsplanen til skolen, men når lærerne på Fjelltoppen fremhever viktigheten av det relasjonelle, er de i takt med norske læreres svar fra TALIS (Teaching and Learning International Survey) fra 2009 og 2013, som viser at de skandinaviske lærerne skårer høyt på vektlegging av relasjonen med elevene sammenlignet med andre land (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, s. 32).

Skolen skal, fastslår Utdanningsdirektoratet, gi alle elever mulighet til å utvikle seg og til å lære gjennom ulike arenaer (Utdanningsdirektoratet, 2021), og det er ifølge Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, ulike aspekter ved inkludering i skolen (2018, s. 15). Den organisatoriske og fysiske dimensjonen handler om lokalisering og plassering, og at denne er knyttet til elevens lokale hjemstedsskole. Den sosiale dimensjonen knyttet til inkludering handler om elevenes opplevelse av å tilhøre et felleskap og et samhold med de andre elevene. Den tredje dimensjonen går på det faglige og kulturelle fellesskapet, hvor læringsfellesskapet møter individuelle behov, og forutsetter en avveining mellom felles mål og innhold og hensyn til mangfoldet i elevenes evner og forutsetninger (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 15-16). I *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* står det at:

Et inkluderende fellesskap handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i barnehagen og skolen. De skal føle seg trygge og erfare at de er betydningsfulle og høres til. Dette innebærer at det enkelte barn og ungdom opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende. Alle barn og unge skal medvirke i sin egen hverdag. (Sandnes kommune, 2020, s. 3)

Spes.ped.koordinator på Fjelltoppen skole er opptatt av de ulike dimensjonene ved inkludering: «Bedre sammenheng mellom det spesielle og det ordinære, og en

inkludering som ikke bare innebærer en sosial inkludering (...), det er jo kjempel...relativt enkelt å få til. Men det skal være en faglig inkludering også» (Intervju). For alle hoveddimensjonene ved inkludering, både den organisatoriske, den sosiale, den faglige og kulturelle, gjelder at de er avhengige av avveininger mellom hensynet til fellesskap og tilpasning (Nilsen, 2017, s. 40), slik spes.ped.koordinator er inne på.

Rektor har startet det timeplantekniske arbeidet med å legge til rette for økt inkludering. For å få til den faglige inkluderingen som spes.ped.koordinator peker på, må skolen gjøre flere grep. En ytring fra en ansatt på planleggingsdagen viser noe av det de ansatte var opptatt av, nemlig tid til og prioritering av samarbeid: «Jeg tenker sånn som når «lærer 1» har ute noen elever, så er hen veldig flink til å gi beskjed om hva eleven har behersket i timen. Hvordan får vi tid til å gjøre noe med det?». En annen ytret: «Erfaringsdeling om spes.ped.undervisning vil det bli fint å ha mer av. Det lærer vi mye av» (Observasjon).

De to avdelingslederne forklarer begrepet inkludering med det å kunne være i klassen: «Jeg tenker (...) at elevene skal være mest mulig med i klassene», men de erkjenner at «så er det jo ikke alltid en får det helt til», sier en av dem og den andre supplerer: «Vi får det ikke får det ikke helt til i alle timer, fordi at det tror jeg ikke blir riktig heller» (intervju)

Inkludering kan i tillegg til det vi har drøftet over, forstås som to ytterpunkter. For det første som en kvantitativ, passiv tilstedeværelse og for det andre som en inkluderende, aktiv deltakelse. I skolesammenheng vil det vise til at eleven har faktisk læringsutbytte av å delta i undervisningen (Nordahl & Overland, 2015). Elevens følelse av trygghet og tilhørighet har stor innvirkning på selvoppfatningen, som igjen har påvirkning på motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er viktig å ha tid til hverandre for å styrke det sosiale fellesskapet, og ved undervisning i grupper flere timer i uken kan klassefellesskapet bli svakere (Nordahl, 2010). Et godt læringsmiljø, gode relasjoner og bekreftelser gjennom positive tilbakemeldinger fra lærere og medelever vil styrke klassefellesskapet (Nordahl, 2010). I effektundersøkelser viser det seg at det nødvendigvis ikke er organiseringen som har størst betydning for effekten av tiltakene, men lærers kompetanse og innholdet i undervisningen (Hattie, 2013). Dette var også de ansatte opptatt av på planleggingsdagen. I observasjonen registrerte vi at de reflekterte omkring tilpasset opplæring med spørsmålene: «Kan alle i personalet dette?», «Hvilken måte kan vi gjøre det på», «Kan vi lage en mal?» (Observasjonsskjema). I diskusjonen her observerer vi at aktørene i nettverket forsøker å oversette nye føringer fra Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis, til praksis i sin arbeidsdag. Hopkins, Ainscow, & West (1994) hevder at i organisasjoner som streber mot endring, er skolekulturen i stadig utvikling (i Ainscow & Sandill, 2010, s. 403). Denne utviklingen skjer gjennom samspill mellom medlemmer av en skole og gjennom deres refleksjoner over livet og verden rundt dem (Coleman & Earley, 2005).

Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål. Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærer og instruktører

fremme et godt læringsmiljø for alle. Fellesskolen bygger på et overordnet prinsipp om likeverdig opplæring for alle (Solstad & Engen, 2004). Utdanningsdirektoratet utdyper at inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet, og at dette er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en berikelse og ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ifølge Nordahl-utvalget er dette et ambisiøst mål, som dagens skole ikke er i nærheten av å innfri (2018). Derfor formuleres gjerne inklusjonsambisjonene som en utvikling som handler i bredeste mening om at den enkelte elevs deltakelse i skolens felles kultur og lærebaserte aktiviteter skal øke (Haug, 2020). For å realisere likeverdig opplæring i en inkluderende skole, kreves det kompetanse om elevers ulike læreforutsetninger og pedagogisk differensiering innenfor fellesskapets rammer (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 18). Videre kreves det også positiv forskjellsbehandling, holdnings- og kulturendringer hos skoleledelsen og lærerne, og tilrettelegging av rammevilkårene for elevene og lærerne i det daglige arbeidet (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 18). Overordnet del i læreplanverket fastslår at: «Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Diskusjoner om inkludering og eksklusjon kan derfor bidra til å synliggjøre verdiene som ligger til grunn for hva, hvordan og hvorfor endringer bør gjøres i skolen (Ainscow & Sandill, 2010, 406).

5.2. Tilpasset opplæring og tidlig innsats som aktør i praksis

Inkludering fordrer at skolene møter alle med et tilpasset opplæringstilbud (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 15), og utfordrer skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos alle elevene (Nilsen, 2017, s. 62). For å få til inkludering i klasserommet for hver enkelt elev er det flere faktorer som spiller inn. Eksempler på viktige faktorer som fremmer tilpasset opplæring kan være tydelig klasseledelse, god struktur, gode relasjoner til elevene, en autoritativ praksis, høye og realistiske forventninger til alle elevene, en mestringsorientert læringskultur, variasjon og et godt samarbeid mellom skole og hjem.

Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune sitt kapittel om «Kvalitet i tilpasset opplæring og tidlig innsats» beskriver forventninger til skolene. De skal ha gode rutiner og systemer som legger til rette for tilpasset opplæring og tidlig innsats gjennom praksis er i henhold til gjeldende lovverk (Opplæringslov, forskrifter/læreplanen), felles forståelse av hva de legger i tilpasset opplæring og tidlig innsats, rutinebeskrivelser for skolens arbeid med spesialundervisning, rutinebeskrivelser for skolens arbeid med særskilt språkopplæring, rutinebeskrivelser for skolens arbeid med tidlig innsats, rutinebeskrivelser for skolens arbeid med gode overganger, skolens arbeid i ressursgruppen, gode systemer for å vurdere og kartlegge elevenes læring og progresjon, at kompetanse om tilpasset opplæring og tidlig innsats ivaretas og utvikles, riktig kompetanse og tilstrekkelig bemanning for å sikre god kvalitet i opplæringen (Sandnes kommune, 2020, s. 19). Handlingsplanen konkretiserer overordnede mål i fire spesifikke mål: Å systematisk fange opp de elevene som strever og blir hengende etter, å ha lærere med solid kunnskap om elevenes læringsforutsetninger, bruke egnede kartleggingsverktøy i kombinasjon med lærers nære kjennskap til elevene sine, og ha sterk intervensjon overfor dem det gjelder. Hvert av målene etterfølges av en liste med tiltak. Det andre målet har disse tiltakene: opprettholde og øke lærernes kompetanse

med tanke på tilpasset opplæring, erfaringsdeling i personalet og mer fokus på teamarbeid.

Tiltakene sier noe om arbeidsform (erfaringsdeling og teamarbeid), men ikke hvor ofte en skal arbeide med tiltakene. Det er heller ikke konkretisert hvordan erfaringsdelingen skal foregå. Generelt er lite tidfestet i planen. Unntaket er «månedlige trinnmøter med avdelingsleder hvor tilpasset opplæring er tema», samt tidsfristene knyttet til spesialundervisning i årshjulet.

I *Handlingsplan for Fjelltoppen skole* mangler tydelige definisjoner av sentrale begreper. Det er et årshjul knyttet til spesialundervisningen og en uttalt forventning om at lærerne skal motta veiledning fra spes.ped.koordinator. Rutinebeskrivelser knyttet til den særskilte språkopplæringen er ikke en del av dokumentet, heller ikke rutinene ved overganger. Når det gjelder tidlig innsats, sier handlingsplanen at en skal arbeide i team og med langsiktige planer, men den inneholder ingen rutiner utover dette. Ressursgruppen er ikke nevnt, kun spes.ped.koordinator.

Mens *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* tydeliggjør forholdet mellom det ordinære pedagogiske tilbudet, ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet og særskilte tiltak, har ikke *Handlingsplan for Fjelltoppen skole* den samme klargjøringen. Kvalitetsplanen definerer spesialundervisning og særskilt språkopplæring som særskilte tiltak, og tiltak for elever med høyt læringspotensial står anført som et ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet.

Handlingsplanen har slik sett en smalere innramming av tilpasset opplæring enn kvalitetsplanen. Tiltakene i årshjulet er kun knyttet til spesialpedagogikk med frister oppmelding, pedagogiske rapporter og IOP.

I de kommunale planene, står det at i Sandnesskolen skal alle ha et godt og inkluderende læringsmiljø, at elever som har behov for det, skal få hjelp tidlig slik at alle får utviklet sitt potensial, at ansatte i kunnskapssektoren skal ha høy kompetanse, og at alle skal lykkes i opplæringen og utdanningen (Sandnes kommune, 2020). Foruten medskapning, er øvrige innsatsområder i kvalitetsplanen, tidlig innsats, pedagogisk bruk av digital læring og profesjonsfaglige fellesskap. Når det gjelder innsatsområdet tidlig innsats, skal skoleeier i planperioden utarbeide en strategi for tidlig innsats og tilpasset opplæring, utarbeide felles overordnede rutiner for tidlig innsats og utarbeide en kompetanseutviklingsstrategi som ivaretar prinsippene tidlig innsats, inkludering og god tilpasset opplæring. På bakgrunn av skoleeiers tiltak skal skolene med utgangspunkt i sitt kunnskapsgrunnlag, identifisere utviklingsområder for sin skole.

I observasjonen la vi merke til at det var usikkerhet knyttet til hvordan en skal oppfatte begrepet tidlig innsats. En ansatt ytret dette: «Elever må raskt få hjelp. Dette er motsetning til at en skal ha en langsiktig plan» (Observasjon). Gruppen vi observerte ble da opptatt av spenningen mellom hvordan kan en gi rom for elevens utvikling om en har en langsiktig plan (Observasjon). Med dette som utgangspunkt vil vi se nærmere på hvilket skript de ulike kommunale planene gir til øvrige aktører i nettverket, i form av hvilke handlinger skal ledelsen utføre, og hvilke føringer de gir til den pedagogiske praksisen i klasserommet.

Tilpasset opplæring er både et prinsipp og et begrep som handler om hva en gjør for at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen (Haug, 2020 s. 27). Tilpasset opplæring er hjemlet i §1-3 i Opplæringsloven: «Opplæringa skal tilpassast elevane og

føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» I overordnet del av læreplanverket er det lagt stor vekt en vid forståelse av tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17): «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet».

Tilpasset opplæring er ikke bare hjemlet i opplæringsloven, men også i §109 i Grunnloven (2020), der en kan finne følgende formulering: «Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har». Kunnskapsløftet definerer på sin side variasjon i opplæringen som et vesentlig kjennetegn ved tilpasset opplæring (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 19). Inkludering fordrer at en kan tilpasse undervisningen for klasseromsmangfoldet. Dermed blir tilpasset opplæring viktig, og planlegging kan bidra til at variasjon ivaretas på alle opplæringsområder både i forhold til lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og organisering (Skogen i Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 35). Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2018, s. 24) påpeker at skolens ledelse har spesielt ansvar for å ivareta helhetsperspektivet i arbeidet med å utvikle best mulig tilpasset opplæring for alle, og at det stilles store krav til skolens ledere knyttet til organisering og planlegging, gjennomføring og vurdering av tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Skogen videre på hvordan en kan ivareta spesialundervisningen som verktøy for tilpasset opplæring i en inkluderende skole:

Et av de vesentligste ansvarsområdene for lederen av en skole for alle, eller en inkluderende skole, er at spesialundervisningen fungerer som det verktøy for tilpasset opplæring som den er tiltenkt fra politikernes side. Mye av kritikken mot spesialundervisningen bunner i at den er for dårlig koordinert med den ordinære opplæringen. Det kan se ut som mange ikke har fått med seg at spesialundervisning er et verktøy for å kunne gi en bedre tilpasset opplæring for stadig flere (...). Spesialundervisningen skal være en integrert del av den tilpassede opplæringen. (Skogen i Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 45-46)

Fra de vedtatte nasjonale intensjonene og planene og praksis i klasserommet er det imidlertid et stort sprik (Nordahl & Overland, 2015, s 31). Når lærere møter elever som strever i skolen, er det ofte enklest å endre på ytre strukturelle eller organisatoriske forhold i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 31). Dette viser seg gjerne gjennom de organisatoriske strukturene og rutinene lagt for å kartlegge barnets evner, melde fra til PP-tjenesten, og fatte et vedtak på en sakkyndig vurdering. Spesialundervisningen har tradisjonelt sett foregått utenfor klasserommet, og har ifølge Nordahl et al. (2018) liten effekt på elevens læring, og når eleven ikke har utbytte av undervisningen er det lettere å skylde på ytre faktorer enn å analysere egen praksis (Nordahl & Overland, 2015, s.31). De strukturelle endringene som iverksettes i skolen, kan ifølge Fullan (2011) betraktes som en strategi for læreren til å ikke måtte vende blikket innover og analysere egen rolle og praksis. Samtidig er det også slik at vi i liten grad kan endre på elevenes individuelle forutsetninger, og når en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen i klassen, er det nødvendig å videreutvikle undervisningen og læringsmiljøet (Nordahl & Overland, 2015, s. 68). Også i Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp for Sandnes kommune er tilpasset opplæring trukket frem, sammen med tidlig innsats (Sandnes kommune, 2020). Det er konkretisert på følgende måte: «Opplæringen tilpasses gjennom variert bruk av arbeidsformer og pedagogiske metoder, læremidler,

organisering, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen i trygge og gode læringsmiljø». (Sandnes kommune, 2020, s. 18). Videre synes hovedprinsippet i *Handlingsplan for Fjelltoppen skole*, å være en tanke om at kvaliteten på den ordinære opplæringen har stor innvirkning på behovet for og verdien av spesialundervisning for elevene. Jo mer tilpasset den ordinære opplæringen er, dess mindre blir behovet for spesielle tiltak. Når den ordinære opplæringa er godt tilpasset, virker det også positivt inn på spesialundervisningen. Den samme tanken finnes også i kommunens lærings- og strategidokument der de forteller at kommunen i perioden 2009 -2011 gjennomførte en strategi der formålet var å videreutvikle arbeidet på det spesialpedagogiske feltet i kommunen for å redusere andelen elever med rett til spesialundervisning (§5.1), gjennom å bedre kvaliteten på tilpasset opplæring (Sandnes kommune, 2019b, s. 3). Dette kalles komplementaritetsteorien, som altså hevder at kvaliteten på den vanlige opplæringen står i et bestemt forhold til behovet for spesialundervisning. Når kvaliteten på opplæringen er god, fører det til langt mindre behov for spesielle tiltak, enn når kvaliteten på den vanlige opplæringen er dårlig (Skaalvik, 1999 i Bachmann & Haug, 2006, s. 68).

5.3. Elever og foresatte som aktører i praksis

Når en undersøker prosesser i aktør-nettverksperspektiv, kan en ikke i forkant av studien si hvilke aktører som skal inngå i analysen (Binderup, 2021, s. 174), og i planleggingen av studien hadde vi ikke vektlagt foresatte som aktører i arbeidet fra plan til praksis. Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få, ifølge FN. (FN-sambandet, 2020). Ryan hevder at også foresatte må få mer kunnskap om, og delta i arbeidet med å få til en mer inkluderende praksis (2006). Han sier videre at kunnskapen kan gis både gjennom formelle og uformelle arenaer, som for eksempel i foreldremøter eller gjennom skriftlig informasjon (Ryan, 2006). Sandnes kommune har i «Alle elevene er våre», spesifisert at skolene skal samarbeide godt med foresatte. Planen foreslår at en aktuell problemstilling til drøfting i skolens kollegium kan være «Hvordan bruke foresatte som ressurs?» (Sandnes kommune, 2019b).

Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune har et delkapittel som beskriver skole-hjemsamarbeid. Det presiseres at skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid (Sandnes kommune, 2020 s. 23). Planen sier at foreldresamarbeid skal foregå i FAU/SU/SMU, på foreldremøter og utviklingssamtaler. Videre pekes det på at samarbeidet skal være i henhold til regelverk og at skolenes kompetanse om skole-hjemsamarbeid skal ivaretas og utvikles. I Kompetanseutviklingsstrategi for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen, vises det til at elever og foresatte skal få tydelig og jevnlig tilbakemelding, slik at de kjenner målene i fagene, og vet hva som skal til for å bli bedre (Sandnes kommune, 2020). Foresatte er ikke nevnt i Fjelltoppen skoles lokale handlingsplan. Det ble heller ikke tatt opp i intervjuer eller observasjon.

I flere av styringsdokumentene inkludert i vår studie er foresatte og skole/hjem-samarbeid sett på som verdifullt. Samarbeidet imidlertid ikke knyttet spesifikt til en inkluderende praksis. I vår studie kommer det i liten grad frem at foresatte er aktiverte aktører i arbeidet om inkludering på vår skole. I forhold til Ryans (2006) utsagn om viktigheten av at foresatte er en del av å utvikle en inkluderende praksis, vil Fjelltoppen skole kunne ha utnyttet potensiale i denne aktøren i sitt utviklingsarbeid.

Ifølge Bandura (i Manger et al., 2009) bør tilrettelegging av undervisningen ta utgangspunkt i at eleven selv skal ønske å lære fordi hen trenger kunnskapen. Når elevene ikke opplever å ha medbestemmelse i gruppen, er heller ikke behovet for selvbestemmelse virksomt som indre motivasjon. FNs konvensjon om barnets rettigheter ble vedtatt av De forente nasjoner i 1989 og ratifisert av Norge i 1991. Konvensjonen gjelder ethvert menneske under 18 år, og har en rekke bestemmelser som er relevante for ansatte i utdanningssektoren. Grunnleggende er artikkel 3 om at barnets beste alltid skal være det grunnleggende hensyn i beslutninger som berører barnet, artikkel 12 som «garanterer et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet» og artikkel 29a: «Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på: a) å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig (...)» (Forente nasjoner, 1989). *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* er forankret i Barnekonvensjonen. Elevrepresentanter fra Sandnesskolen har fått vært med og uttale seg om hva som er viktig for dem for at det skal være god kvalitet i skolen, og i fem tekstbokser med sitater gjengis hva barna og ungdommene har uttalt, blant annet at de mener det er viktig «at elevene får komme med innspill til hvordan de vil lære og bli vurdert» (Sandnes kommune, 2020, s. 24). Det er presisert i kommunens kvalitetsplan at den bygger på barnekonvensjonens barnesyn, og at barn og unge i kommunen skal «oppleve at de blir lyttet til, tatt på alvor og at de kan påvirke og være medskapende i egne liv» (Sandnes kommune, 2020, s. 2), fordi: «Å lytte til barn og unge og å ta dem med på råd, er en grunnleggende faktor for å lykkes med utvikling, læring og danning» (Sandnes kommune, 2020, s. 5). Dette vises gjennomgående i planen med fem seksjoner med sitater av elever i Sandnesskolen høsten 2019, knyttet til hva de synes er viktig når det gjelder overganger, læringsmiljøet, skole-hjem-samarbeidet og deres mulighet til å ytre seg om skolehverdagen sin.

I tråd med §9A I Opplæringsloven, sier *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* at «I Sandnesskolen skal alle ha et godt og inkluderende læringsmiljø». For at dette målet skal nås, løftes elevenes medvirkning frem: «Medskapning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Sandnes kommune, 2020, s. 20). Medskapning er ett av de fire satsningsområdene i Sandnesskolen i perioden 2020-2024, formulert som «Eleven som medskaper i læring, utvikling og danning (eleven som aktør)» (Sandnes kommune, 2020, s. 26). Planen presiserer at en må være bevisst barns ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barn og elevers alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov, og fremhever at det at elevene får erfare hvordan de selv kan ta bevisste valg, gir dem erfaringer som har en verdi her og nå, og forbereder samtidig elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Sandnes kommune, 2020, s. 4 - 5). Dette understreker også Olsen, som sier at en øker fellesskapet ved at elevene kan ta del i det sosiale liv og ha en tilhørighet til en gruppe og klasse, samt at en øker deltakingen ved at elevene kan gi bidrag ut fra sine forutsetninger (2010). Videre peker hun på at fellesskapet også økes gjennom demokratisering; at elevene skal bli hørt, og å øke utbyttet; i form av at elevene får en opplæring de kan nyttiggjøre seg både faglig og sosialt (Olsen, 2010). Hart (1992, s. 8-17) lagde en «medvirkningsstige» med åtte trinn der han beskrev ulike grader av barns medvirkning i beslutningsprosesser. Nederst satte han manipulasjon, deretter at barn brukes som «dekorasjon» og at de har en symbolsk rolle. Disse tre

nederste trinnene representerer mangel på medvirkning. De øvrige trinnene i stigen viser økende grad av deltagelse, fra å være tildelt en avgrenset rolle de kan utforme, videre på trinn fem der barna både er rådspurt og informert, trinn seks der barna får være med å ta beslutninger i noe de voksne har initiert, trinn sju der barna selv initiert at noe skal besluttes og øverst der barna selv initierer og beslutter, og der voksne kun er med som konsulenter. Hart presiserer ulike prosesser fordrer ulik deltagelse og at grad av deltagelse avhenger av blant annet barnets alder. Målet er likevel å maksimere muligheten ethvert barn har til å delta så høyt som mulig på stigen (Hart, 1992, s. 12).

Latour (2008, s. 157) at aktører som ikke gjør en forskjell, ikke er aktører. Spørsmålet er da i hvor stor grad elevene aktiviseres og gis rom for å gjøre en forskjell? Bevis på tilstedeværelse kan være både direkte og indirekte, langt ute og kompliserte (Latour, 2008, s. 181). I vår studie er sporene av eleven å finne «langt ute» i de kommunale styringsdokumentene, men involvering av elevene for øvrig er vanskelig å se. I observasjonen ytret en ansatt at: «Jeg tenker sånn som når «lærer 1» har ute noen elever, så er hen veldig flink til å gi beskjed om hva eleven har behersket i timen. «I tråd med vurderingsforskriften i grunnopplæringen, skal elevene «delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling» for å fremme læring og bidra til lærelyst underveis (Utdanningsdirektoratet, 2022, 4.2.). I handlingsplanen for Fjelltoppen skole, i intervjuene og observasjonen, ser vi imidlertid få spor av involvering av elever eller foresatte noe som står i motsetning til hva elevrepresentantene ønsker at skal være praksis i Sandnesskolen (Sandnes kommune, 2020). Elevene er utelatt som aktører i nettverket. Det eneste sporet vi ser av elevmedvirkning, er i kvalitetsplanen som er «et resultat av samarbeid mellom ansatte i barnehage, skole, SFO, elever, foreldre og barnehage- og skoleeier» (Sandnes kommune, 2020, s. 2) der elevene har gitt svar på spørsmål som har blitt med i planen. Siden elevene her har blitt rådspurt, er vi på femte trinn i Harts medvirkningsstige (Hart, 1992, s. 13-14).

5.4. Inkludering gjennom ledelse og styring

I et aktør- nettverk-teoretisk perspektiv vil ledelsesformer oppstå i møte mellom ulike aktører i et nettverk. Binderup (2021) peker på at også i Viviane Robinsons ledelsesteorier blir noen overordnede punkter og prioriteringer spesifisert, men skolelederne selv må oversette dem og avgjøre hvordan de for eksempel anvender egen kunnskap for å løse komplekse problemstillinger og utvikle organisatorisk tillit. Ledelse er altså en annen sentral aktør i aktør-nettverket, da ledelsesformer kan tolkes som skript for å få plan gjennomført til praksis. For å arbeide for å forbedre praksis, spiller ledelse en viktig rolle (Robinson, 2018), og ifølge Hattie (2013) er rektors lederstil en viktig moderator for elevenes læring. Gjennom analyse ser en nærmere på hvordan ledere arbeider i praksis og hvilke ledelsesformer som oppstår i prosessene. Å sette klare mål og tilrettelegge for læring i kollegiet er viktig for å utvikle gode skoler (Vere Midthassel, 2015, s. 105). Samtidig beskriver Ratner (2012, s.219) hvordan arbeidet med inklusjons-mindset kun lykkes i begrenset grad i å produsere reflekssive lærere.

Sandnes kommune har i de dokumentene vi har analysert, et betydelig fokus på ledelse, noe som indikeres på flere måter. Ordet ledelse er nevnt mange ganger i de kommunale styringsdokumentene, med ulike benevnelser. Dokumentet som utpreger seg med lav bruk av ordet ledelse, er *Handlingsplan for Fjelltoppen skole*. Dette dokumentet er dog rettet mot lærere og læreres praksis på Fjelltoppen skole. De ulike begrepene for ledelse som trekkes frem er ikke entydige. Flere typer ledelse er nevnt, og det relasjonelle blir

trukket frem. Samtidig så er relasjonell kompetanse ikke noe som blir nevnt i dokumentene. Sandnes kommune har gitt skolelederutdanning til sine rektorer, og også vår rektor har gjennomført denne. Ainscow og Sandil trekker frem at skoleledere bør velges og utdannes i lys av deres forpliktelse til inkluderende verdier og deres evne til å lede på en deltakende måte (2010, s.405-406). Rektor forteller at rektorene har fått en mal fra skolefaglig stab som de skal bruke i utarbeidningen av lokal utviklingsplan der de skal beskrive kjerneområder, satsningsområder, verdier [og] visjoner (...) (Intervju).

Med dette blir skoleeier en aktør som er med å styre utviklingsarbeidet på Fjelltoppen skole, og rektor må oversette dette til sin virksomhet.

I et inkluderingsperspektiv blir det viktig at rektor har et bevisst forhold til alle sidene ved inkludering og alle sine elevers læring, og hvordan hen arbeider med å få samlet sitt personale rundt arbeidet. Rektor beskrev at tidligere rektor ikke var opptatt av utviklingsarbeid (Intervju). I nesten samtlige evalueringer av skoleforbedring vil suksess i større eller mindre grad knyttes til kvaliteten på ledelse (Robinson & Timperley, 2007). Rektor virker bevisst sin lederrolle. Hen er klar på at hen skal lede det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dette kommer blant annet frem i utsagnet «Og jeg har ansvar for alt pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg er den drivende kraften i pedagogisk utviklingsarbeid og så er det de andres oppgave å (...) støtte meg eller å diskutere sammen med meg» (Intervju).

Videre sier rektor at hen må organisere sin organisasjon med tanke på endringsarbeidet som de skal i gang med:

Så det er der vi er nå, så da handler det om å bruke alle anledninger, formelle og uformelle, til å snakke om dette (...), bruke alle sånne virkemidler som timeplanlegging, sette sammen team, alt det der, på en måte som gjør at (...) Det er der vi er i den fasen og så er det jo selve endringsarbeidet og så skal det konsolideres (...). (Intervju)

Rektor er her inne på at hen må bruke et tøyd blikk i utførelsen av sitt lederskap. For å få en best mulig organisering og utviklingsprosesser, må hen tilpasse etter situasjon og oppgave og ha minimale, men tilstrekkelige strukturer (Irgens, 2016, s. 312). Med tanke på at skolen er i en oppstartsfase i sitt utviklingsarbeid er det viktig at rektor er bevisst sin rolle, og Midthassel understreker viktigheten av tydelig ledelse med klare prioriteringer i starten av implementeringen, fordi mange fortsatt vil være usikre på hva endringen innebærer for dem selv og for organisasjonen (2015, s. 107). Rektor må med det det vitenskapelige øyet designe utviklingsprosesser med gjennom klare mål og strukturering av prosessen), samtidig som hen må bruke det kunstneriske øyet til å stimulere til nytenking og oppmuntre til at endringsprosessene skjer bottom-up (Irgens, 2016, s. 312).

Rektor utdyper: «Det er nok **jeg** som på en måte kan vi si det sånn at jeg er initiativtaker», sier hen, samtidig som hen ønsker å knytte til seg de ansatte i ulike prosesser. Hen sier «Jeg tenker at vi har en veldig flat struktur. Hvor vi er veldig like, men det er jeg som har hovedansvaret, ikke sant» (Intervju). Rektors uttalelser er i tråd med Skrøvset, Mausehagen & Slettbakks konkretisering av lederstil i et verdsettende perspektiv: «Det verdsettende perspektivet forutsetter en demokratisk ledelsestilnærming, som igjen forutsetter ledere som kommuniserer sine strategier slik at lærerne vet hva som er målet» (2017, s. 113). De sier videre at verdsettende ledere er tydelig i sine forventninger til ansatte og signaliserer hvor det er rom for forhandlinger

og ikke (Skrøvset, Mausestaden & Slettbakk, 2017, 113). Rektor er her forent med føringene i ett av kommunens styringsdokumenter. I «*Alle elevene er våre*» er verdsettende ledelse trukket frem som en ledelsesform som skal praktisert i kommunen. Verdsettende ledelse er konkretisert på følgende måte: «Å verdsette betyr å anerkjenne hverandre gjennom både å støtte og utfordre hverandre. Vi skal ha fokus på egne og andres styrker og gjøre hverandre god! Dette er ikke en metode, men en måte å forholde seg til andre på» (Sandnes kommune, 2014). Skoler som har inkluderende kultur er ofte også karakterisert av en leder som er forpliktet av inkluderende verdier og til ledelsestyper som oppmuntrer en rekke av individer til å delta i ledelsesfunksjoner (Ainscow & Sandil, 2010, s. 408). Skrøvset & Tiller (2015, s. 16) hevder at «Den varme dialogen mellom ledere og ansatte er et must for spenstig fornyelse og utvikling. Lederen må kunne se sine medarbeidere som hele personer, og bry seg om det hen ser og gjør», og Sandnesskolen jobbet allerede i et FoU-prosjekt i 2008- 2010 frem begrepet «Gaggen» som symbol på verdsettingens betydning (Tiller, 2008), satt sammen av forbokstavene i imperativet Gjør andre god! (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 45). Som beskrevet overfor, er rektor bevisst sin rolle, og fungerer i et aktør-nettverksperspektiv som en alliert til de kommunale planene.

Selv om rektor vektlegger en flat struktur i organisasjonen, tolker vi både av hens ytringer, i intervjuene og observasjonen at hen fremstår som en tydelig leder som peker på behovet for endringer og som leder arbeidet med endringene. «Jeg er opptatt av lederskap, hva er det heter det her som de bruker i forsvaret? Distribuert ledelse, ja» Rektor er her i tråd med Mordal, som hevder at god skoleledelse bygger på en distribuert praksis hvor ledelse blir et kollektivt ansvar (2014, s. 46). Distribuert ledelse er også nevnt som en ledelsesform i styringsdokumentet, «*Alle elevene er våre*», og tydeliggjøres på følgende måte: «Med ledelse her, menes et distribuert ledelsesbegrep, forstått som at det finnes flere aktører på hver skole som utøver ledelse, som for eksempel teamledelse i den formelle ledergruppen, ressurspersoner, tillitsvalgte og andre som påvirker virksomheten» (Sandnes kommune, 2014). Rektor forteller i intervju at hen «ikke kan være med i alt» og derfor ønsker å knytte til seg ressurspersonene på sin skole. Hen nevner spes.ped.koordinator, men også for eksempel nøkkelgrupper knyttet til IKT og sosialpedagogisk arbeid på skolen. Også tillitsvalgt er med rektor på møter i utvidede skoleledernetverk (Intervju).

Den kanadiske professoren Ben Levin advarer mot et snevert og personorientert ledelsesbegrep: «Progress is not [...] a matter of having a single person who can turn things around, but a matter of an entire system pointed in the same direction, with all the parts working together reasonably smoothly» (Levin, 2010, s. 77, i Binderup, 2021, s. 50-51). Binderup (2021) sier at det kan ses som en advarsel mot den lederfigur som fremstilles som stående i spissen for forandringer, og rektor viser at hen er bevisst på at lederskap ikke handler om enkeltperson(er). Som beskrevet over sier rektor at hen er opptatt av distribuert ledelse, og hen forteller at «Jeg tenker at vi har en veldig flat struktur. (...) hvor vi er veldig like, men det er jeg som har hovedansvaret», og på spørsmål om det er definerte roller i ledergruppen svarer rektor bekreftende: «Vi har en arbeids- og rolleavklaringsmatrise. Som ... der hvor det står hvem som skal gjøre hva» (Intervju). Rektor er her i tråd med Ainscow & Sandill (2010, 408, s. 408) som peker på at i arbeidet med å endre skolen til en mer inkluderende arena, vil det være et behov for delt ledelse, med rektor sett på som leder av ledere. Videre mener de at tradisjonelle hierarkiske strukturer må erstattes av delt ansvar i et fellesskap som blir preget av omforente verdier (Ainscow & Sandill, 2010). En retter da ikke oppmerksomheten mot en

skoleleders lederegenskaper, men er opptatt av samhandlingen mellom skoleleder og kollegiet (Spillane, 2006). Lederskap ble ikke diskutert av de ansatte da vi observerte på planleggingsdag, og ingen nevnte begrep knyttet til ulike ledelsesteorier. Vi har derfor ikke de ansattes syn på hvordan de synes ledelsesteoriene til kommunen og rektor blir omsatt til praksis. Ansatte forholder seg ikke til skriptet.

Som vi viste i litteraturgjennomgangen, har Robinson (2018) utfra Argyris & Schöns modell om utviklingsarbeid i en organisasjon, utledet fire faser som er nødvendige for å engasjere deltakerne i utvikling av ny handlingsteori. Rektor er bevisst på at ledelsen ser behovet for endring: «(...) nå har vi bestemte oss for at (...) vi trenger en endring» (intervju). Videre reflekterer hen over at hen skal ha med seg personalet sitt videre i endringen: «Vi er fremdeles kanskje i den prosessen at (...) vi må få alle lærerne med på endringsarbeidet. Vi kan jo ikke dytte de ut i the learningpit, de må selv se viktigheten av den omstillingen her (...)» (Intervju). Rektors utsagn indikerer at de er i første fase av utviklingsarbeidet, der ledelsen sammen med sine ansatte arbeider med å finne en felles forståelse av at det er et behov i organisasjonen som krever endring. Rektors prosessarbeid på planleggingsdagen viste at organisasjonen er i en glidende overgang mot fase to der de må undersøke handlingsteorien(e) som ligger til grunn for dagens praksis.

Videre forklarer rektor hvordan de har planlagt for å få riktig kompetanse på rett plass i klasserommene og hvordan det skal formidles til de ansatte.

Du skal ha det faget, det skal ligge i timene og så skal medlærerne, altså hvis vi har en medlærer som har 60 studiepoeng i matematikk og kontaktlæreren ikke har noen studiepoeng i matematikk, ja så er det medlæreren som skal ha matematikk og da må kontaktlæreren ha ansvaret for det spesielle i matematikktimene (...). (Intervju)

Rektor beskriver videre at hen ser på endringsarbeidet som et pågående arbeid som kommer av det hen beskriver som et paradigmeskifte i lærernes praksis.

(...) så tenkte jeg at jeg må ikke tenke på det som et prosjekt fordi at (...) prosjekt ... det er noe som bare [tar]slutt for (...), [men]dette er sånn som vi tenker at nå skal vi endre skolen vår, ja. Vi skal endre skolen vår, for å få til en praksis som vi skal ha for bestandig (...) (...) selv om kompetanseløftet på en måte er ferdig i tjuetjuefem, så er dette noe som tror jeg sikkert må holde varmt hele tida og det og det handler om altså det er et paradigmeskifte i måten en lærerne underviser på, det henger sammen med det digitale, og det henger sammen med elevmedvirkning (...). (Intervju)

Spes.ped.koordinator tilføyer at det også henger sammen med ny læreplan, og rektor følger opp med «Det henger sammen med dybdelæring, med det tverrfaglige ikke sant (...) alt det her henger sammen og jeg tenker i den nye læreplanen med dybdelæring, med tverrfaglighet (...) så får du mye inkludering på plass (...)» (Intervju).

På spørsmål om hvordan de skal se endring i organisasjonen og når de tror de kommer til å se en endring, sier rektor at hen ønsker å se team som samarbeider om sammenhengen mellom det spesielle og det ordinære, og at det er en felles oppfattelse hos alle ansatte at de som kjenner eleven best skal utarbeide IOP-er.

Avdelingslederne peker på organisering som et virkemiddel for å skape en inkluderende skolehverdag ved en veksling mellom at elevene er i sin klasse, men også med grupper

på tvers av trinn for eksempel i musikkfaget. Avdelingsleder 1 sier også at de arbeider med ansattgruppen for å endre fokus fra problemorientering til mulighetsutforskning. De har brukt tid på å lage seg observasjonsskjema til skolevandringene der lederne har fordelt personalet mellom seg, og der de er inne og observerer deler av en undervisningstime og har samtale med lærerne etter timen.

Avdelingsleder 1 beskriver at mange lærere har en formening om at det skal komme noen å «fikse problemet» om en har elever med store behov for tilrettelegging, og at ledergruppen derfor hele tiden arbeider med inkludering ved «å så sanne frø hele tida, i formelle og uformelle sammenhenger altså og snakke med dem om det.» Hen sier også at de arbeider med ansattgruppen for å endre fokus fra problemorientering er til mulighetsutforskning:

hvordan en tenker altså åpne og rike oppgaver, ikke sant for å favne alle elevene, og det er litt sånn å klare å ha (...), å flytte fokuset og ha tankegangen vår, fordi at det er lett å tenke begrensningene istedenfor mulighetene her, og det er jo i forhold til det vi holder på med skolevandring nå, så er jo det også fokuset der- altså det med hvordan du inkluderer og tilpasser til hele elevgruppa. Og hvordan du har disse åpne og rike oppgavene. (Intervju)

Avdelingslederne har brukt tid på å lage seg observasjonsskjema til skolevandringene der de har fordelt personalet mellom seg, og der de er inne og observerer deler av en undervisningstime og har samtale med lærerne etter timen. Spørsmålene i observasjonsskjemaene er blant annet: «Er målene klare for alle elever?», «Hvorfor skal vi arbeide med dette». Og når det gjelder strukturen: «Er strukturen i undervisningen tilpasset alle elever?», «Er alle oppgavene tilpasset alle elever?», «Er de rike, åpne og innebærer aktivitet?». Videre om medvirkning: «er elevene aktører i egen læring, ikke passive mottakere?», «Går de frivillig ned i «The Learning Pit»?», «Kommer de seg opp på egen hånd?», og «Gis det tilpassede tilbakemeldinger til hver enkelt elev?»

Gjennom vår empiri har vi funnet at ledelse er en viktig aktør i endringsarbeidet fra en inkluderende plan til inkluderende praksis i skolen. Fjelltoppen skole er i oppstarten av sitt utviklingsarbeid, og i møte mellom de ulike aktørene i nettverket oppstår ulike former for ledelse. Det blir i stor grad snakket om og lagt rammer for transformasjonsledelse, men i tillegg fremstår rektor som en klar aktør. Hen er klar på sitt ansvar for å sette inkluderingspraksis på skolens utviklingsagenda, og er på mange måter i tråd med hva forskning om inkluderingsledelse understreker som viktig - å holde fast på inkluderingsvisjonen og ikke vike på denne. Videre har rektor en plan for å knytte til seg viktige ressurspersoner på sin skole, og gir uttrykk for at hen ønsker å delegerer ansvar over til disse, som også blir understreket som viktig i både kommunens dokumenter og i forskning (Sandnes kommune 2019b; Vere Midthassel, 2020).

5.5. Inkludering gjennom profesjonelle lærende nettverk

Profesjonelle lærende nettverk viktige å arbeide i for å bygge lærende kulturer, noe også Kunnskapsløftet LK20 støtter (Tiller, 2006, s. 18).

Kommunens kvalitetsplan presiserer at alle ansatte i barnehagen og skolen må ta aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet, og i «*Alle elevene er våre*» refereres det til OECD som har utviklet en helhetlig modell som viser skolen som lærende organisasjon i et systemperspektiv. Modellens kjennetegn på en lærende organisasjon, er

sammenfallende med innsatsområdene i strategien «Alle elevene er våre» (Sandnes kommune, 2019b, s. 20). Mens det for barnehagesektoren er tydelig presisert innledningsvis i kvalitetsplanen at den «skal være et dokument for den enkelte barnehagen i planlegging, vurdering og evaluering. Den skal være synlig i barnehagens planer og nedfelles i praksis» (Sandnes kommune, 2020, s. 8), er de samme føringene gyldige for skolen, men forventningene er formulert mer fragmentert knyttet til hvert av planområdene resultat-, innhold- struktur- og prosesskvalitet. Planen nevner en rekke kilder som skal brukes for å danne kunnskapsgrunnlaget for å sikre kvalitet i tilpasset opplæring og tidlig innsats: Skolebasert vurdering, kartleggingsprøver, nasjonale prøver, elevundersøkelsen, foreldreundersøkelsen, skolebidragsindikatorer, grunnskolepoeng, eksamen og gjennomføringsgrad i videregående opplæring (Sandnes kommune, 2020). I Fjelltoppen skoles handlingsplan er det kun skolebasert vurdering og kartleggingsprøver som er nevnt (Fjelltoppen skole, 2021).

Føringene fra kommunen er tydelige også i *Kompetanseutviklingsstrategi for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen*, «Lærende nettverk i Sandnesskolen skal bidra til kollektiv læring og utvikling av profesjonsfelleskap på tvers av skoler i samarbeid med PPT og andre støttesystemer» (Sandnes kommune, 2019a, s. 2). Dokumentet presiserer også at skoleeier skal legge til rette for at skolene er i nettverk med kommunens støttesystemer og ulike lærende nettverk på leder- og lærernivå (Sandnes kommune, 2019a). Rektor forteller at rektorene i Sandnesskolen er delt i ulike nettverk. Det er månedlige nettverkstreff, hvor de arbeider på tvers av skoler. På disse nettverksmøtene kan rektor ta med seg ressurspersoner fra egen skole (Intervju). Å arbeide i lærende nettverk er altså vektlagt som viktig i de kommunale styringsdokumentene. Også Robinsons fjerde dimensjon tar for seg nettopp dette; å lede lærernes læring og utvikling (2018). I et aktør-nettverk-teoretisk perspektiv vil ledelsestyper oppstå i møte mellom ulike aktører i et nettverk. Binderup peker på at i også Robinsons ledelsesteorier blir noen overordnede punkter og prioriteringer spesifisert, men skolelederne selv må oversette dem og avgjøre hvordan de for eksempel anvender egen kunnskap for å løse komplekse problemstillinger og utvikle organisatorisk tillit (2021). Rektor forteller at hen bruker egne erfaringer og modellerer til lærerne. Hen forteller og viser fra egne undervisningsopplegg og eksemplifiserer med et undervisningsopplegg om islam der hen for å få alle med aktiviserer elevenes bakgrunnskunnskap, har rike oppgaver og bruker ulike digitale verktøy som Creaza for å differensiere og lage et opplegg som favner hele klassen. Hen sier at det er «dit vi må da, at de begynner å tenke sånn. At nå skal jeg ha om Islam. Hvordan kan jeg tenke på en måte om det her som gjør at tilpasningen blir god» (Intervju).

Fullan & Quinn (2017) sier at en gjennom lærende ledelse kan utvikle skolen gjennom å modellere læring, utvikle kultur og slik skape påvirkning på læring. Å modellere læring vil si å være en leder som viser at en kan lære sammen med personalet og er med på å skape en forventning om kontinuerlig læring (Jenssen i Olsen & Haug, 2020, s. 53). Der skolelederne selv er aktivt med i fornyelsene, er sjansene for å lykkes bedre, hevder Tiller (2015, s. 14), og rektor på Fjelltoppen skole beskriver at hen ønsker å være en del av lærernes læring og utvikling:

Jeg har lyst til å være med i lesson study. Jeg vil være med i et team og ... For det er jo en av de tinga, ikke sant, som Viviane Robinson sier, at (...) det som gir størst effekt (...) på undervisningskvalitet eller elevenes læringsutbytte, det er jo at rektor ikke bare rådgir og legger til rette for og sånn, men aktivt deltar som lærende (...) i prosessen. (Intervju)

En slik praksis som rektor tar til orde for, er også i tråd med overordnet del i Kunnskapsløftet: «Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Samtidig peker rektor på at det kan være vanskelig å sette av tid til å være involvert selv, da det for eksempel kommer møter i veien. Hens holdning til og ønske om å selv gå inn som aktiv deltaker, vil imidlertid kunne bidra til at hen blir «et punkt i et vidtforgrenet netværk, snarere end som den privilegerede spids på organisationsdiagrammet » (Law, 1997 i Binderup, 2021, s. 154) og styrke både rollen i nettverket og den verdsettende ledelsen Sandnes kommune fremhever som viktig for et godt arbeidsmiljø for elever og ansatte (Sandnes kommune, 2019b).

I vår observasjon kunne vi høre utsagn som underbygger en forventning og et ønske om at det legges til rette for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Vi hørte ansatte si at de ønsket å «lære av hverandre» og at samarbeidet «må settes mer i system». De ønsket å «løfte profesjonelt fellesskap opp i hele kollegiet» og sa at det er «viktig at vi er en skole sammen, både skole og SFO» (Observasjon). Sandnesskolen har brukt aksjonslæring i sitt utviklingsarbeid, og i strategi- og læringsdokumentet «*Alle elevene er våre*», står det

I Sandnesskolen er vi også blitt bevisst på å koble på kunnskapsbasert teori, og se dem i sammenheng med våre erfaringer. Aksjonslæring bygger på antakelsen om betydningen av å synliggjøre og språkliggjøre medarbeidernes kunnskap om organisasjonens aktiviteter eller praksis. Dersom en ser at praksis ikke er i samsvar med egne verdier, vil den nye erkjennelsen kunne bidra til en endring av praksis. Kritisks refleksjon kan også bidra til endret og forbedret praksis. (Sandnes kommune, 2019, s. 25)

Ratner (2012, s. 219) beskriver hvordan arbeidet med inklusjons-mindset kun lykkes i begrenset grad i å produsere refleksive lærere. I tillegg tar det tid å bygge kulturer som støtter opp under den reflekterte adferden (Tiller, 2006, s. 33), men våre observasjoner viser et tydelig ønske om en enhetlig praksis bygd på refleksjoner i fellesskap. Blant annet var de ansatte på planleggingsdagen opptatt av verdien av felles reaksjonsmønstre fra ansatte i møtet med uønsket adferd. «Det er veldig lett å trø feil når ting blir gjort på veldig ulik måte», ytret en ansatt (Observasjonsskjema). Det å orientere seg mot hverdagsproblemer og å fokusere på innovasjon, er i tråd med aksjonslæringstanken, siden aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess der intensjonen er å få gjort noe og forandre omgivelsene til noe bedre (Tiller, 2006, s. 52). De ansatte ytret ønske om å bruke det profesjonelle fellesskapet bedre i et inkluderingsøyemed, og en av dem sa at: «Erfaringsdeling om spes.ped. undervisning vil det bli fint å ha mer av. Det lærer vi mye av» (Observasjon). Når erfaringene blir reflektert over, vurdert over og systematisert, er en på god vei mot å lære av erfaringene (Tiller, 2006, s. 25), og våre observasjoner bekrefter både et ønske om mer erfaringsdeling og en vilje til å prioritere dette arbeidet på Fjelltoppen skole. Det var imidlertid første gangen ikke-pedagogisk personell deltok i diskusjoner rundt egen praksis knyttet til inkludering, og med tanke på at aksjonslæring er trukket frem i kommunens planer, vil kanskje effekten på elevens læring ikke få den tiltenkte effekten dersom de som er nærmest eleven ikke får diskutert og evaluert egen praksis gjennom for eksempel «gjort-lært-lurt». Også Fjelltoppen skoles handlingsplan er i hovedsak rettet mot lærerne. Nesten alle mål og tiltak som listes opp, er rettet mot

ledelsen eller lærerne. Unntaket er ett tiltak knyttet til målet «sterk intervensjon overfor dem det gjelder» der det i parentes er anført «(ambulerende lesekurs/Relemo/mattekurs/event. med assistenter)» (Fjelltoppen skole, 2021, s. 2-3). Dette til tross for at det er fem årsverk ved skolen fordelt på fagarbeidere, assistenter og én miljøterapeut, i tillegg til én lærling. Skolens handlingsplan mangler rolleavklaring og forventninger til ikke-pedagogisk personale. Dette står i motsetning til tankene i transformasjonsledelse om at utvikling av fellesskapsfølelse kan bidra til både ansattes og organisasjonens utvikling.

I intervjuet viser rektor til at skolen er organisert i ulike team som skal være eksperter på sitt område og utarbeide handlingsplaner innen ulike områder:

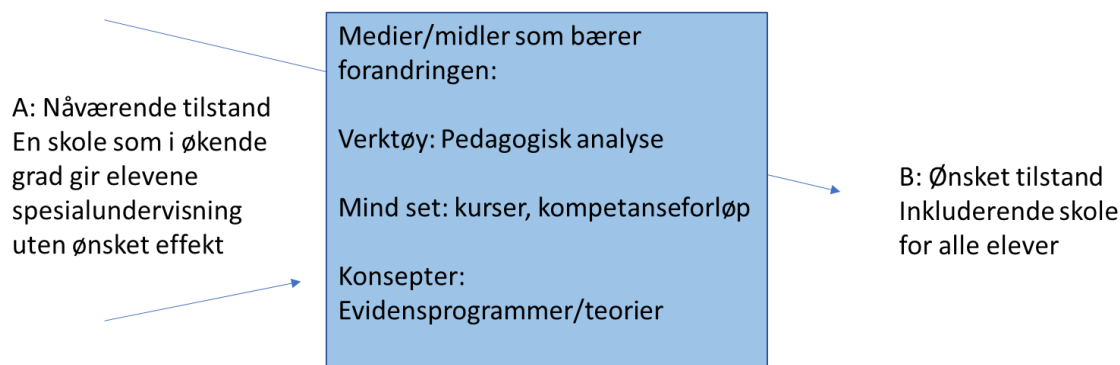
(...) for eksempel handlingsplan for pedagogisk utvikling har vi arbeidet frem sammen med pug, (...) inkluderende praksis og tilpasset undervisning sammen med spes.ped koordinator (...), lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse sammen med det digitale læringsteamet (...) [og] handlingsplan for særskilt språkopplæring sammen med migrasjonskoordinator (...) og ledergruppen.
(Intervju)

Etter at de enkelte handlingsplanene er utarbeidet sammen med ressurspersoner og ressursteam, «skal de gjennomgås, løftes frem og evalueres i hele personalet», forteller hen (Intervju).

Hen sier videre at skolen ikke samarbeider med andre skoler i sitt prosjekt. Det kan i vår empiri se ut til at skolen til dels deltar i lærende nettverk, men at deltagelsen i stor grad er på ledernivå. Rektor forteller at «jeg er med i et skoleledernetttverk med fem andre skoler, sånn at vi har forskjellige skoleledernetttverk» og at det også er «utvidede skoleledernetttverksmøter. Og da avdelingsledere med og litt ressurspersoner og sånn som er med i utvidet skoleledernetttverk» (Intervju). Det ser også ut som at det er rektor som til enhver tid avgjør hvem som deltar på hvilke nettverksmøter. Rektor forklarer: «Det er rektor som velger hvem de tar med. Hvem de tenker at ... Noen ganger har tillitsvalgt vært med, pedagogisk IKT-ansvarlig og spes.ped.koordinator. Jeg liker å ha med meg [spes.ped.koordinator] da. Jeg synes det når det handler om pedagogisk utvikling så synes jeg det er ... liker jeg godt å ha med meg [spes.ped.koordinator]» (Intervju). På planleggingsdager er hele personalet deltakende på deler av diskusjonene, men det ikke-pedagogisk personale er i liten grad aktører i det profesjonelle læringsfellesskapet. Disse ansatte er ofte tett på elever i gruppen som i mindre grad er inkludert i fellesskapet, jfr. Nordahl-rapporten, og lærende nettverk blir dermed en aktør som bare til dels bidrar til inkludering.

I forbindelse med innføringen av Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis, har det blitt gitt i oppgave at alle skoler skal gjøre en pedagogisk analyse på en aktuell problemstilling/utfordring i sin organisasjon. I et aktør-nettverksperspektiv vil verktøyet pedagogisk analyse være en alliert, som vil kunne påvirke utviklingen i den enkelte organisasjon. Lesson study, som skolen har planlagt som verktøy i egen organisasjon, vil også kunne være en alliert i arbeidet. En kan i et aktør-nettverksperspektiv argumentere for at pedagogisk analyse og lesson study både kan fungere som en alliert og en målforskyvning. Som nevnt tidligere, finner forskning at det er lettere å skylde på ytre faktorer enn å analysere egen praksis (Nordahl & Overland, 2015, s. 31). Samtidig kan stort søkelys på metoden lesson study og pedagogisk analyse overskygge selve inkluderingsarbeidet. En mulig alliert kan da bli en

målforskyvning, som vist i figur under. Verktøyene og arbeidet med dem samtidig kan også komme i konflikt med hverandre, ettersom skolen allerede hadde planlagt å gå i gang med lesson study, før pedagogisk analyse ble introdusert i kommunens piloteringsprosjekt.



Figur 3 - Målforskyvning av ledelse på planlagte forandringer

Styringen av skolelederne i kompetanseløftet foregår gjennom delegering av oppgaver, hvor skolelederne skal holde fast i kompetanseløftets intensjoner, og de støttes i en viss grad med å oversette og utføre disse i sitt lokale nettverk. De lokale lederne delegeres ansvaret for at planlagte forandringer realiseres som tiltenkt, og det blir forsøkt å vise metoder å gjøre det på. «*Alle elevene er våre*» nevner lesson study, skolevandring og demonstrasjonsundervisning som noen av metodene som er i bruk i Sandnesskolen (Sandnes kommune, 2019b, s. 29). Samtidig arbeider skolelederne med å tilpasse, moderere og mediere løftet på sin skole, i sitt allerede eksisterende nettverk.

Det er i starten av kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis ikke blitt definert felles forståelse av inkluderingsbegrepet. Det er uttalt at dette skal skje lokalt på hver enkelt skole. Rektorene blir derfor viktige aktører for at dette skal skje på sin skole. Det samme gjelder også lærende nettverk hvor alle aktører er deltakere. Å distribuere oppdraget lokalt til hver enkelt organisasjon kan være en styrke i at inkluderende praksis blir oversatt til hver enkelt kultur, og at en gjennom hver enkelt aktør vil få en forening om hva «vi- et» i organisasjonen forstår med både inkluderingsbegrepet og hvordan dette omsettes til praksis. På den andre siden vil en også risikere at den eksisterende praksisen videreføres, uten en felles forståelse og operasjonalisering av begrepet.

På planleggingsdagen snakket rektor om kollektiviteten i arbeidet: «Vi må alle være med i arbeidet. Vi skal finne ut hvor vi skal, hvordan skal vi komme dit og hvordan vet vi at vi har kommet dit» (Observasjonsskjema). At alle får en aktiv rolle, kan sees i et translasjonsperspektiv. Idéspredning skjer som følge av at alle aktører som mottar og forholder seg aktivt til idéen, tilfører ny spredningskraft, hevder Røvik (2014). Kugelmas understreker også at kollektiviteten er viktig, og at utviklingen av en inkluderende kultur krever en delt forpliktelse av alle ansatte i prosesser som forsterker deltakelse blant alle deltakerne (2003, s. 18).

Når det gjelder den første faktoren, *mål og forventninger*, har Sandnes kommune et uttalt forventet mål om å ha en lavere andel spesialundervisning (Sandnes kommune u.å., s. 6). De har også planfestede mål om at alle skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø og at alle skal lykkes i opplæringen og utdanningen (Sandnes kommune, 2020). I tillegg har rektor som mål å styrke allmennpedagogikken på sin skole for å oppnå mer inkludering i klasserommet, og spørsmål omkring dette ble diskutert på planleggingsdagen da hen utfordret de ansatte: «Alle elever skal være del av et fellesskap. Hva betyr det med inkludering på vår skole?» (Observasjonsskjema). Hen fortalte også i intervju at de bevisst hadde valgt navnet «*Handlingsplan for Fjelltoppen skole*». «Den heter ikke handlingsplan for spesialpedagogikk ... og det er jo veldig bevisst at den ikke heter det. Den handler om tilpassa opplæring», for å markere at dette er en plan også for elever som ikke har spesialundervisning (Intervju). På planleggingsdagen var rektor svært tydelig. Hen sa at «spesialundervisningen skal fornyes, det har ikke fungert slik det er organisert nå. Elevene har ikke fått godt nok utbytte», og fremhevet viktigheten av at kollegiet har et «positivt og verdsettende elevsyn». Rektor presiserte imidlertid ikke hvilket utbytte hen mente, men det er rimelig å anta at det er læringsutbytte (Observasjon). I gruppediskusjonen vi observerte, ytret en ansatt hvor viktig det er å «være systematisk i å ta ungene i å gjøre gode ting» (Observasjon). Utsagnet er i tråd med Skrøvset, Mausethagen & Slettbakks (2017) verktøy for å praktisere verdsettende klasseledelse. De sier at å gjøre andre gode, er et todelt verktøy der første del er ros. «Det handler om å ta noen på fersk gjerning i å gjøre noe bra» (s. 59), og at andre del er å kjenne de man leder så godt at man kan gi dem akkurat de passelige utfordringene å vokse på (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakks, 2017, jfr. Skrøvset & Tiller, 2015).

Viktigheten av at rektor sørger for at riktige ressurser er på riktig sted, blir trukket frem knyttet til inkluderende ledelse (Garison-Wade, Sobel & Fulmer, 2007; Robinson 2018, s. 32). Rektor forteller at hen bruker timeplanleggingen aktivt i arbeidet med å endre opplæringen ved sin skole: «Vi har jo tatt organisatoriske grep for de lærerne og gitt dem ansvar når vi har lagt timeplanen og sånn. Gitt dem ansvar som på en måte innebærer at de har blitt tvunget til å ta og. Ja, til å ta en del av disse her spesielle elevene, ta ansvar da på en større måte» (intervju).

Hvordan en skal organisere spesialundervisningen har vært en aktuell problemstilling lenge. En sentral person i norsk spesialpedagogisk historie gjennom flere tiår, var Hans Jørgen Gjessing (Egelund, Haug & Persson, 2006). Han konkluderte allerede på slutten av 1960-tallet at en måtte velge den organiseringsform som passet det enkelte barnet og som på sikt gav best integrering, og at spesialundervisningen tok vekk ansvaret for disse elevene fra klasselæreren og at økte krav om effektivitet gjorde at en risikerte at flere skulle bli marginaliserte fordi spesialundervisning da ble en utvei for å gjøre klassene mer homogene og lettere å håndtere. Nettopp denne problematikken kommenterer rektor ved Fjelltoppen skole også når hen forteller om hvordan lærerne opplever det å ha alle elevene inne i klassen: «De opplever det som enormt mye ekstra arbeid. Skal jeg planlegge for hele klassen og SÅ planlegge for den eleven i tillegg, ikke sant» (Intervju). På planleggingsdagen ytret imidlertid en av de ansatte at hen bevisst kunne «velge bort noe en har tenkt å gjøre, for å gjøre en aktivitet der alle kan delta» (Observasjonsskjema). Ainscow har funnet at det er nyttig å bruke en definisjon av inkluderende opplæring som involverer en prosess som er opptatt av identifisering og fjerning av barrierer for tilstedeværelse, deltakelse og prestasjoner av alle elever (Ainscow, 2020, s. 9).

Avdelingsleder 1 forteller hvordan ledergruppen jobber med holdningsarbeid og konkretisering i sin pedagogiske ledelse av kollegiet, blant annet ved at de er ned på mikronivå og veileder om valg av oppgaver. Ledergruppen bruker skolevandring i sin pedagogiske ledelse av kollegiet, og i tråd med en inkluderende ledelse, kan skolevandringen fungere verdsettende og fylle på ledelsen og kollegiet med energi og læringskraft (Skrøvset & Tiller, 2015). Skolevandring fungerer med refleksjon i etterkant som aksjonslæring, en «læreprosess hvor ansatte observerer og reflekterer over egne erfaringer på en systematisk måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Avdelingslederne samler informasjon om praksis ved å observere, og disse observasjonene er utgangspunkt for refleksjon, analyse og valg av tiltak for å endre eller forbedre praksis. Skoleledelsen må skape tillit i forkant av skolevandringene slik at de ikke oppfattes som kontroll. Det er viktig at ansatte motiveres til å gå i gang med noe nytt og at skoleledelsen utfordrer dem konkret og lar dem utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone (Skrøvset & Tiller, 2015, jfr. Vygotsky, 1978). Etter-samtalene må vektlegge det positive og være konkrete. Det som ikke er positivt, må ledelsen stille spørsmål ved og la lærerne være med å diskutere istedenfor at ledelsen kommer med en ferdig konklusjon som serveres. Ledelsen må bruke et inkluderende språk og være rosende, spørrende, bekreftende og observante (Skrøvset & Tiller, 2015). Styrken i denne typen aksjonslæringen er at kollegiet kan nyttegjøre seg av at det som allerede finnes av kunnskap og læring genereres når kollegiet «refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens» (Tiller, 2006, s. 51), i tillegg til at avdelingslederne får god kjennskap til egen organisasjon.

Vår forskning viser at skolebasert kompetanseutvikling blir nevnt i både sentrale dokumenter og i Sandnes kommunes dokumenter. Lærende profesjonsfellesskap er sett på som viktig i arbeidet mot en inkluderende praksis. Vi finner at Fjelltoppen skole er organisert i ulike grupper som har et område som de har ansvar for. I og med at skolen er i oppstarten av sitt utviklingsarbeid er organiseringen tenkt for læring innad i organisasjonen. I tillegg har avdelingslederne systematisk skolevandring i alle klasserom, med påfølgende refleksjonssamtale med de ansatte. Kommunen legger til rette for ulike nettverk for blant annet ledere og sped.pedkoordinatorer. I vår empiri kommer det i varierende grad frem hvilke aktører som i praksis er med i det profesjonelle læringsfellesskapet. Det fremstår som at ikke alle aktørene rundt eleven er aktivert i nettverkene, og at dette representerer en flaskehals for ønsket praksis. Elevene selv har ikke i vår forskning stått frem som aktiverte aktører. Det samme gjelder ikke-pedagogisk personell, som gikk da skolens plan skulle diskuteres og utarbeides. Vi har imidlertid ikke data for å uttale oss om den skolebaserte kompetanseutviklingen utover dette. Rektor bekrefter at tillitsvalgt har deltatt på møter i det utvidede skoleledernetverket noen ganger, men vi har lite informasjon om tillitsvalgt som aktør i nettverket.

5.6. Inkludering gjennom organisasjonskultur som aktør

Stortingsmelding 6 sier at det er helt grunnleggende at alle barnehager og skoler har en kultur for inkludering og tidlig innsats (Meld. St 6 (2019-2020), s. 11). Også Kunnskapsløftet peker på skolens kultur som en sentral faktor for å videreutvikle tilpasset opplæring (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 21), som vi tidligere har beskrevet som et viktig virkemiddel for å lykkes med inkludering. En viktig forutsetning for dette er god ledelse på alle nivåer i kommunen, fylkeskommunen og hos private

barnehage- og skoleeiere (Meld.St.6 (2019-2020, s. 11)). Utdanningsdirektoratet har utviklet rammeverk for styrerutdanning og rektorutdanning som gir gode beskrivelser av hvilke krav og forventninger som stilles til ledelse i barnehage og skole (Meld.St.6 (2019-2020, s. 23). Regjeringens tiltak inn mot ledelse av skoler og barnehager er å tilby utdanning i pedagogisk ledelse. Sandnes kommune har hatt dette som satsningsområde i *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* blir det påpekt at det skal jobbes i profesjonelle læringsfellesskap «hvor kollegaer samarbeider og verdsetter hverandre for å fremme en kollektiv delings- og læringskultur til det beste for elevene. Dette skal skje innad og på tvers av skoler, sammen med interne og eksterne samarbeidspartnere» (Sandnes kommune, 2020, s. 29).

Organisasjonskultur og læringsfellesskap blir her knyttet tett sammen. Rektor ytrer at hen er opptatt av å få alle med i utviklingsarbeidet:

«Og så er det liksom å skjønne at de andre, de, de er litt baki der, så at vi må få de med oss. Og da hjelper det i hvert fall for meg da, å ha en veldig sånn tydelig plan for meg sjøl på hvordan jeg skal gå frem, hva vi skal gjøre med. Gjøre og ha en fremdriftsplan som jeg må forholde meg til, sånn at ikke jeg overkjører folk fullstendig. (Intervju)

Vere Midthassel peker på at det er viktig med en tydelig leder som går foran, men samtidig at det er viktig at lederen ikke går for fort (2015, s. 108), og den amerikanske skoleforsker Larry Cuban sier at manglende effekter av utdanningsreformer ofte kan forklares i mangelfull involvering av alle berørte parter (Cuban, 2013 i Binderup, 2021, s. 13). Dersom rektor skal lykkes i å videreutvikle en mer inkluderende praksis, er det derfor vesentlig at hen holder fast i å «få alle med». I et aktør-nettverksperspektiv vil «de som er litt baki der» ikke nødvendigvis være motstandere av arbeidet som blir gjort, men være i gang med translasjonen av det målet som er satt for arbeidet. Aktørens modaliteter vil spille inn i translasjonen. Rektors ledelse må ta høyde for at alle de ansatte er aktører i nettverket, og at de gjennom sine translasjoner av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis vil generere nye aktører. Dette må rektor også måtte lede på.

Stortingsmelding 6 sier at det er avgjørende at de ansatte i kommunen og fylkeskommunen så vel som eierne har kompetanse innenfor ledelse og organisasjonsutvikling (Meld. St. 6 (2019-2020), s.63). Å utvikle profesjonelle og lærende fellesskap på alle nivåer krever ledere som kan analysere behov, velge riktige tiltak for kompetanseutvikling og sørge for gode samarbeidsrutiner og god delingskultur mellom nivåene (Meld. St. 6 (2019-2020), s.63). Handlingsteorier er et sentralt begrep for å forstå organisasjonskulturen i en organisasjon, og en kan definere handlingsteorier som «teorier om og for handling» (Irgens, 2015, s. 118-119). Argyris og Schön introduserte et viktig skille mellom uttrykte teorier og bruksteorier (Robinson, 2018, s. 40). I vår studie har vi til en viss grad fått innblikk i både Sandnes kommune sine handlingsteorier, og hvordan de blir oversatt fra styringsdokumentene i kommunen til ansatte på Fjelltoppen skole. De uttrykte teoriene er beskrivelser av det både kommunen og skolen har gjort eller tenker å gjøre, mens bruksteoriene er konkrete observasjoner av hva som faktisk skjedde. Robinson understreker at om ledere ikke forstår faktorene som opprettholder nåværende praksis, kan de heller ikke forstå hva som skal til for å forbedre dem (2018).

I *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* står det at skolene i Sandnes, sammen med elevene, skal arbeide med mål om å skape blant annet kvalitet i

tilpasset opplæring og tidlig innsats og kvalitet i profesjonsfelleskap og skoleutvikling (Sandnes kommune, 2020). Det blir også pekt på viktigheten av at kompetansen i skolens personale ivaretas og utvikles. Videre skal Sandnesskolen være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis til det beste for alle elevenes trivsel og læring. Dette er konkretisert ved at skolene skal ha god ledelse, organisasjon og kultur for læring på den enkelte skole, et godt samarbeid om kvalitetsoppfølging og kvalitetsutvikling, gode lærere som evner å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom alle ansatte og elever, positive relasjoner og kultur for læring mellom elevene, et godt samarbeid mellom skole og hjem, og et godt tverrfaglig samarbeid. Videre blir det spesifikt vist til leders betydning i arbeidet:

God kvalitet i profesjonsfelleskapet forutsetter god ledelse som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg. (Sandnes kommune, 2020, s. 24)

I «*Alle elevene er våre*» (Sandnes kommune, 2019b) blir det spesifikt gitt føringer for at skoleledelsen skal «(...) legge til rette for lærende personalmøter, lede den skolebasert kompetanseutviklingen, følge opp lærerens undervisning og ha gode uformelle samtaler med personalet, og at skolebasert kompetanseutvikling med erfaringsdeling er en suksessfaktor for å lykkes i strategien i styringsdokumentet» (Sandnes kommune, 2019b, s. 8). Rektor snakket i intervjuet om å løfte frem lesson study som en metode for å utvikle en slik delingskultur, og påpekte viktigheten av at hen som leder var delaktig i dette: «Jeg vil være med i et team og (...) For det er jo en av de tingene, ikke sant, som Viviane Robinson sier, (...) Ledelseeffekt på undervisningskvalitet eller elevenes læringsutbytte, det er jo at rektor ikke bare rådgir og legger til rette for og sånn, men aktivt deltar som lærende, ikke sant, i prosessen». Hen er også opptatt av distribuert ledelse: «Jeg er opptatt av lederskap, hva er det heter det her som de bruker i forsvaret? Distribuert ledelse, ja. Og det er måten jeg leder på (...)» Informasjonen vi har fått gjennom våre undersøkelser indikerer at rektors uttrykte teori og bruksteori samsvarer i forhold til distribuert ledelse. Dette finner vi blant annet i hvordan hen organiserer sin organisasjon i team og grupper. Dersom rektor knytter til seg ressurspersoner i disse teamene og gruppene, aktører som arbeider for inkluderende praksis, vil de fungere som obligatoriske passasjepunkt for translasjon for resten av personalet (Binderup 2021, s. 160. De vil forsøke å påvirke nettverket de er en del av om hva som er «sann kunnskap». Det blir her viktig at rektor nøye velger sine medspillere, med inkluderende praksis som mål.

Vi har tidligere argumentert for at inkluderingsbegrepet fungerer som en uklar aktør i nettverket, men McMaster (2013) argumenterer for at uklarheten rundt inkluderingsbegrepet gir muligheter for at skolene gjennom å rekonstruere sin organisasjonskultur kan oppnå inkluderende praksis i større grad. Han peker på at å diskutere begrepet vil gi bevissthet rundt verdier og holdninger, og at ulike programmer for å utvikle en mer inkluderende praksis kan være til hjelp i prosessen (McMaster, 2013). På spørsmål om det har blitt jobbet med spesialundervisning og inkluderende praksis tidligere, så svarer både rektor og spes.ped.koordinator at det har de, men ikke

på samme måte som nå. Spes.ped.koordinator sier «(...) ikke på en sånn bevisst måte». I observasjonene vi gjorde, opplevde vi et personale som i stor grad var både interesserte og engasjerte i å diskutere begreper og praksis, men at det per nå ikke var lagt en fast struktur rundt dette. Denne drøftingen av erfaringer og begreper i profesjonsfellesskapet, er vesentlig. Begreper som ikke har forbindelse med observasjoner og erfaringer, blir tomme og uten kraft, hevder Kant, men han sier også at erfaringer uten begreper er blinde erfaringer (Tiller, 2006, s. 27). At personalet uttrykker positivitet til å ha refleksjoner rundt inkluderende praksis kan gi rektor og hans ledergruppe en god start på endringsprosessen, og i den sammenheng er det viktig at ledergruppen systematisk kartlegger kunnskap om organisasjonen og dens kultur (Klev & Levin, 2018, s. 162). Klev & Levin bygger sin analytiske strategi på kvalitative metoder fra Grounded Theory med å se organisasjonen slik den oppleves av de ansatte, kombinert med en teoretisk plattform innenfor organisasjonsteori (2018). Avdelingslederne har satt i gang observasjonspraksis i et fast system, og dette kan bidra til å gi ledergruppen god informasjon om hva som ligger i organisasjonens kultur. Videre vil både formelle og uformelle treff ledergruppen har med sine ansatte gi indikasjoner for holdninger og verdier i egen organisasjon. Disse kan blant annet komme frem gjennom språket som blir brukt (Bang, 2011 i Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2018, s. 22). For eksempel vil språket læreren bruker når han omtaler eleven, si mye om hva som vektlegges av elevatferd og læringsuttrykk og hvordan dette fortolkes (Nordahl & Overland, 2010, s. 69). Selv om læreren er farget av sin personlige forståelsesramme fra andre kontekster enn skolen, vil han også bli sterkt påvirket av tolkningskulturen på egen skole (Nordahl & Overland, 2015, s. 69). I vår studie ser vi flere anledninger hvor «merkelapper» brukes for å markere det spesielle fra det ordinære, både når ledergruppen, spes.ped.koordinator og kollegiet uttaler seg. Hvis elever kategoriseres i ulike «båser», kan ulike fortolkninger bli sannheter som lett fremheves som det typiske ved eleven, og bidra til lave forventinger til elevens læring (Nordahl & Overland, 2015, s.70). Dette har igjen negativ effekt på elevens faktiske læringsutbytte (Hattie, 2013, s. 72).

Gjennom systematisk kartlegging av organisasjonen vil ledergruppen også få muligheten til å identifisere eventuelle subkulturer. At organisasjonskulturer utvikles ulikt i én og samme virksomhet (jfr. Irgens, 2016, s. 155), må rektor og hans ledergruppe også ta høyde for. Det vil oppstå ulike subkulturer, det vil si egne kulturer innenfor virksomhetens ulike avdelinger/team, noe som rektor trekker frem i intervjuet. Hen beskriver ett trinn, «hvor de får til inkludering». Subkulturer innenfor en organisasjon kan oppleves som et problem, men det kan også være en styrke. Rektor vedkjenner også at hen opplever at de ansatte har ulikt forhold til krav om endring. Hen sier «(...) det (...) går greit for de fleste, men (...) det er jo noen som synes er veldig kjekt mens andre gruer seg litt til det da. Stritter litt imot.. Ja» (Intervju). Samtidig viser hen til det vi oppfatter som er en gruppe som ikke deler samme kultur som det trinnet på skolen som får inkludering til i praksis. I tillegg observerte vi, og rektor kommenterte på, en lærer som ikke ønsket å følge planlagt timeplan, men tolket at hen hadde bedre løsninger for organisering. Subkulturer kan oppleves problematisk om virksomheten legger vekt på størst mulig grad av felles tolkningsmønstre og kunnskap, men kan sees på som en styrke hvis man legger vekt på betydningen av mangfold og tilhørighet ved den enkelte avdeling/det enkelte team. Dette vil være viktig at ledergruppen vektlegger i arbeidet videre, da subkulturer kan benyttes som allierte aktører i utviklingsarbeidet.

Forskningen vi har sett på, understreker viktigheten av at rektor står tydelig frem for hvilke verdier som skal få plass i organisasjonen, noe rektor også er opptatt av. Rektor er opptatt av å vise til forskning og å bruke visjoner og verdier aktivt i sitt lederskap: «En bruker forskningen, ikke sant, for å være profesjonell, for å ha en god utvikling det er lenge siden vi har tatt tak i visjonene og verdiene. De skal tas tak i og de skal løfte oss fram hele tiden!» (Intervju). Rektors vektlegging av visjoner, er i takt med Fullan & Quinn (2016) som hevder at forskning er tydelig på at når personalet på skolene deler en felles visjon om hva som er gode verdier og god praksis og samarbeider for å nå dem, får de svært gode resultater.

Haug (2003b) sier at hovedmålet med en inkluderende skole er å skape et felles miljø, en kollektiv kultur som fremmer verdiene om inkludering. Rektor er opptatt av at lærerne må endre sin undervisning for å få med alle i en inkluderende praksis: «(...) det å forstå liksom at (...) jeg må gjøre noe med undervisningen min, sant, sånn at jeg får med meg den eleven og, (...) Istedenfor å tenke at den eleven får det ikke til, den må ha noe annet. Enn å tenke at det er min oppgave å endre på undervisningen sånn at jeg får med den eleven og (...) for jeg har gjort noe som ikke er tilstrekkelig. Undervisningen min har ikke favna den eleven» (intervju).

Gusky mener at holdninger endres gjennom utprøving og vurdering i praksis (Irgens, 2016, s. 155-156). Rektor gir uttrykk for at det er vanskelig å få alle lærerne med på at de skal planlegge for alle: «De opplever det som enormt mye ekstra arbeid. Skal jeg planlegge for hele klassen og Så planlegge for den eleven i tillegg, ikke sant (...) Og det tenker jeg er en hump i veien- å forstå at: Nei, du skal ikke det. Du skal planlegge for alle». Hen mener lærernes ytringer skyldes arbeidsmengde, ikke holdninger: «De ser på det som merarbeid, ikke sant og det er ikke det at de ikke vil» (intervju). Rektor beskriver videre at hen ser på endringsarbeidet som et pågående arbeid som kommer av det hen beskriver som et paradigmeskifte i lærernes praksis, der tilrettelagt undervisning må knyttes til inkluderingsbegrepet (Intervju).

Igjen kan organisasjonskulturen knyttes til profesjonelle lærende nettverk, hvor praksis kan bli prøvd ut og evaluert. For å oppleve at undervisning i et inkluderingsperspektiv ikke er «enormt mye ekstraarbeid», må lærerne få prøve ut ulike løsninger for at det skal oppleves motsatt. Det kan være med å skape «a sense of urgency» for utviklingsarbeidet, som rektor uttrykker i intervjuet. Samtidig kommer hen i intervjuet også inn på at arbeidet med implementering av kompetanseløftet for spesialundervisning også handler om holdninger, og at dette vil spille inn på mange områder i egen organisasjon:

Det er et holdningsarbeid, og så er det et utviklingsarbeid (...) [og] et kompetansehevingsarbeid og så er det et organisatorisk (...) aspekt ved det og, ikke sant, som jeg som rektor må (...) gjøre med ressursallokering i forhold til det (...) mange områder som en må endre og utvikle. (Intervju)

Rektor konkretiserer en metode de vil bruke for å endre undervisningspraksisen, nemlig lesson study:

Jeg tenker at lesson study er en kjempegod måte å utvikle undervisning på. Og det er det jeg er interessert i. Jeg er interessert i å få utvikla undervisningen. Og jeg tenker - hvis vi utvikler undervisningen, til at den favner alle. Bedre vurdering. Bedre planlegging. Rike og inkluderende oppgaver, så får vi en bedre tilpassa undervisning (Intervju).

Robinsons tredje faktor er å forsikre kvalitet i undervisning som blir gitt (2018, s. 32). Her peker rektor på at hen ser utviklingspotensial i kvaliteten på undervisningen som gis per i dag. Hen sier i intervju at skolen «skal jobbe med undervisningskvalitet, og da må vi må jobbe med inkluderende praksis tilpasset undervisning», og beskriver at det har vært kultur for at spesialundervisning og det som skjer i klasserommet er to atskilte sider av opplæring. Den uttrykte handlingsteorien rektor jobber mot er en mer inkluderende praksis, noe hen sier har kommet som «et resultat av spes.ped.koordinatorers videreutdanning, av kompetanseløftet, og jeg tenker også et resultat av Sandnesskolen sine planer, Alle elevene-planene» (Intervju). Hen eksemplifiserer ved at kontaktlærerne kan tanke at «jeg er jo kontaktlærer, jeg skal ha undervisning for hele klassen og så får noen ta seg av alle de andre» (Intervju). Spes.ped.koordinatoren bekrefter at de ikke har hatt en bevisst holdning til hvordan spesialundervisningen tidligere har vært organisert. Hen sier at det ikke er mange år siden «hen hentet ut elever av klasserommet og (navn på ansatt) ikke hadde snøring på hva jeg drev på med ute på grupperommet, ikke sant (...)». I vår observasjon hørte vi en ansatt si: «Jeg tenker sånn som når (navn på ansatt) har ute noen elever, så er (navn på ansatt) veldig flink til å gi beskjed om hva eleven har behersket i timen. Hvordan får vi tid til å gjøre noe med det?» (Observasjon). Ytringen viser at det å «hente ut elever av klasserommet» er gjeldende praksis også per i dag, men vi har ingen data som bekrefter hvor stort omfang denne praksisen har. Imidlertid kan det se ut som det ikke er samsvar mellom uttrykt teori og bruksteori. Den ansatte peker her på en faktor som kan være med å opprettholde praksis, nemlig at ansatte ikke har tid til å samarbeide tett nok.

Dataene våre viser også at det er ulik praksis innad på skolen. Spes.ped.koordinator gir et eksempel fra et trinn som har fått til god inkluderende praksis: «som nå på femte trinn de har jobbet veldig bevisst i forhold til er en del av klassen på en måte og er inkludert i klassen på en helt annen måte ... mens andre er veldig sånn at de helst vil at i elevene skal ivaretas av noen andre da». Både rektor og avdelingsleder 1 bekrefter at det er stor variasjon blant lærerne ved skolen, og at noen lærere ønsker å at det «skal komme noen å fikse problemet» når de opplever inkludering som krevende. Når lærerne viser motstand mot bestemte elementer i en forandring kan skoleledere således med fordel se dette som tegn på at de aktivt forholder seg til og inngår i translasjonsprosessene og dermed tilpasser det nye til noe som er brukbart i praksis (Perillo, 2007, i Binderup 2021). Disse divergerende kompetansene kan være nyttige, ut fra en tanke om jo flere aktører med ulike erfaringer, ferdigheter og kunnskaper som deltar i nettverket, desto mer brynes innsiktene og skaper et solid beslutningsgrunnlag. Legitimiteten til translasjonsprosessen kan med dette økes og dermed også sannsynligheten for at forandningsprosessen lykkes (Røvik, 2014, s. 414).

Kunnskapsutvikling skjer i en prosess der «ny informasjon kobles til den enkeltes erfaring i en kollektiv kunnskapsbyggende prosess» (Wells, 1999 i Aas, 2013, s. 13). Rektor er opptatt av at dette tar tid og sier: «Vi har god tid. (...) De må endre undervisningen sin, ikke sant. I forhold til den nye læreplanen. Her må det dybdelæring. De må tenke annerledes, annerledes oppgaver som er mer tilpassning. Elevmedvirkning må inn, ikke sant. Alt det her» (Intervju).

Tankene til rektor understreker viktigheten av gode prosesser, og hen er her er i tråd med Argyris og Schön sin enkelt- og dobbeltkretsmodell for læring. Den viser ulike nivåer av den læringen som foregår i en organisasjon. Enkeltkretslæring, er læring der en

justerer handlingsstrategiene, samtidig som de grunnleggende verdiene ligger fast. For at rektor og hans ledergruppe og ansatte skal få omsatt inkluderingsidealet til praksis vil tid derfor være viktig, slik at hver ansatt får mulighet til å stille spørsmål rundt de grunnleggende forutsetningene en jobber ut fra. Dobbeltkretslæring krever altså endringer i oppfatninger og verdier i tillegg til handlinger (Klev & Levin, 2018; Robinson, 2018, s. 50).

6.0. Oppsummering av funn og svar på forskningsspørsmål

Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Vi har i denne studien undersøkt hvordan en skole i en kommune har arbeidet med implementeringen av kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis, og vi har diskutert de funnene vi har gjort knyttet til problemstillingen vår **Fra plan til praksis - Hvordan utvikles en inkluderende praksis i skolen?**

6.1. Hvilke aktører er involvert i arbeidet, og hvilke roller tilskrives dem?

Vi finner at viktige aktører i liten grad er brukt som ressurser i implementeringsarbeidet (elever, foresatte og ikke-pedagogisk personale).

Fjelltoppen skole uttrykker at de har et godt samarbeid med PPT. «PPT-kontakt ikke gjest, men fast her hos oss», uttrykte en av de ansatte under observasjonen. Et velfungerende samarbeid fremheves både av rektor i innledningen på planleggingsdagen og underveis i gruppearbeidet. PPT er en viktig aktør i implementeringen av *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende undervisning*. PPT oppleves som en ressurs, og i skolens handlingsplan løftes «motta veiledning fra PPT» som én av flere veier til å nå målet om å «systematisk fange opp de elevene som strever og blir hengende etter» (Fjelltoppen skole, 2021).

PPT nevnes i samme handlingsplan som én av seks ressurser i arbeidet med tilpasset opplæring og særskilte tiltak ved skolen. Følgende nevnes: Lesesenteret, Skrivesenteret, Matematikksenteret, Statped, PPT og skolens spes.ped.koordinator. Alle disse seks er aktører som kan være gode ressurser for skolen i arbeidet med inkludering, tilpasset opplæring og særskilte tiltak.

Like interessant i vår studie, er nærstående aktører som ikke er nevnt. Dette er for eksempel ressursentre lokalt og nasjonale ressursentre som Læringsmiljøsentret, foruten skolens egne ressurser; det ikke-pedagogisk personalet, de foresatte og elevene. Ryan (2006) understreker at alle først vil være inkludert i skole- og samfunnsliv når systemet endres og denne endringen vil best oppnås med bidrag fra alle (Ryan, 2006).

Vi har funnet at i det kommunale planverket brukes termen «de ansatte», mens det i skolens plan brukes «lærerne». Dette kan indikere at ikke-pedagogisk personale i (for) liten grad er målgruppe for planene og i forlengelsen av dette lite delaktige i translasjonsarbeidet og implementeringsarbeidet av det kommunale planverket. Vi har også lite materiale som kan gi informasjon om hvorvidt assistentene er involvert i den daglige planleggingen for elevene.

6.2. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i teoretisk innramming av inkluderingsspørsmålet?

Sentrale begreper knyttet til inkludering er ikke omforent i teoretisk innramming av inkluderingsspørsmålet. Den forskningslitteraturen vi har benyttet oss av, viser at inkluderingbegrepet opererer ulikt ut fra konteksten det befinner seg i. Det vil si at innholdet og forståelsen av inkluderingbegrepet, og begreper knyttet til inkludering, vil være påvirket av både kultur og historie nasjonalt. Betydningen av kultur vil igjen kunne overføres til kulturen i den enkelte organisasjon. Samtidig som vi har funnet at

begrepene ikke er omforent i praksis, ser vi imidlertid at de nasjonale føringene gitt i Norge, samsvarer med føringene i styringsdokumentene til Sandnes kommune.

6.3. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i de kommunale styringsdokumentene?

Sentrale begreper knyttet til inkludering er ikke omforent i de kommunale styringsdokumentene. Det er imidlertid samsvar mellom sentrale føringene og føringene i de kommunale styringsdokumentene.

Kommunen har gjort et bevisst valg om å ikke definere en skriftliggjort felles forståelse av begrepet. Dette kan på den ene siden gi skolene mulighet til å gi mening til begrepet, knytte det til eksisterende praksis og gi en felles forståelse for det i sin organisasjon. Samtidig vanskeliggjør denne friheten translasjonsprosessen for aktørene som møter begrepet, og begrepet endrer form etter hvilke aktører det er i relasjon med.

Med Nordahl-rapporten og Meld.St.6 som bakteppe, har vi sett på Sandnes kommune sine planer med føringene for utviklingsarbeid i kommunen. Videre har vi sett på de lokale planene på en skole, og intervjuet rektor, avdelingsledere og spes.ped.koordinator ved skolen. Vi har også hatt en deltakende observasjon på skolen. Vi har funnet at det er en rød tråd fra sentrale til lokale dokumenter.

Vi har studert ulike dokumenter som brukes i skoleutviklingsarbeidet i Sandnes kommune. Planene er slutført på ulike tidspunkter og de har ulik varighet. Vi har ikke detaljkunnskap om implementeringsarbeidet av alle disse planene, men har valgt å studere hvordan planene fungerer som aktører i arbeidet med innføringen av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende undervisning. Kommunen har i liten grad klart å fange inkluderingsbegrepet som aktør, og begrepet fungerer som en dårlig alliert i arbeidet med praksis. Begrepet blir brukt ulikt i kommunens dokumenter, og dette kan være medvirkende til at arbeidet fra plan til praksis blir krevende. Skolen skal jobbe frem hva inkludering er for dem lokalt. Rektor ytrer i intervjuet at det i skolens egen handlingsplan «er begrepsforklart hva vi mener med tidlig innsats, intensiv opplæring, inkludering og tilpassa opplæring» (Intervju). Synliggjøring av at inkluderingsbegrepet også i forskning ser ut til å være vanskelig å definere, ville kanskje i større grad fått frem viktigheten av at de lærende nettverkene brukte tid på å diskutere begrepet. Vi finner også at kommunen i varierende grad har nådd frem til de som er nærmest barnet/eleven med de gjeldende styringsdokumentene.

6.4. Er sentrale begreper knyttet til inkludering omforent i praksis, og handler det i praksis mye om et todelt løp med spesialundervisning og ordinær undervisning fremfor full inkludering?

Sentrale begreper knyttet til inkludering er ikke omforent i praksis på Fjelltoppen skole. Kommunen signaliserer med dokument-titler som «*Alle elevene er våre*» og presisering av tre overordnet mål for kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis «*Tidlig innsats, inkludering og god tverrfaglig innsats i Sandnes kommune*» (Sandnes kommune, u.å., s. 6) at inkludering er et overordnet mål og at alle elevene er alle ansattes ansvar. Som vi viser i diskusjonen over, fant vi at det i praksis var mange ulike fortolkninger av begrepet inkludering, og mange ulike pedagogiske praksiser ved skolen.

En kan si at mange sentrale aktører i form av skriftlige dokumenter, i liten grad var en del av det pedagogiske personalets daglige verktøykasse, i tillegg til at begrep som inkludering og tidlig innsats hadde ulike translasjoner blant lærerne. Vi observerte at noen ansatte til en viss grad brukte et språk som taler imot forståelsen av inkludering, for eksempel «Vi har ganske mange av de vi kaller 100% elever» (Intervju), «De som krever «forsiktig inkludering» og «Vi har tre på trinnet som krever ulik integrering» (Observasjon).

I oversettelser av praksiser og reformideer avgrenses sjelden oversetterrollen tydelig, det er snarere et aspekt ved ulike roller i skolefeltet som lærer, rektor og skoleeier. Translasjonene skjer på flere arenaer og ulike steder når ideene skal kontekstualiseres inn i en bestemt skolekontekst. Translatørkompetanse er en kritisk faktor i implementeringsfasen (Røvik, 2014). Aktørene er oversettere av planene og har innvirkning på hvordan plan blir satt ut i praksis.

Vi så at rektor har gjort timeplanorganisatoriske endringer. Dette kan være et godt grep for å oppnå holdningsendring i at det er «våre» elever.

Vi finner at praksis handler mye om spesialundervisning og ordinær undervisning fremfor full inkludering. Våre funn viser at forståelse av inkludering er nært knyttet til spesialundervisning på Fjelltoppen skole. Majoriteten av observasjoner på skolen viste et syn om at «noen skulle inkluderes inn i fellesskapet». Funnene viste imidlertid et ønske om mer inkluderende praksis ved at alle elever i større grad skulle delta i et klassefellesskap, men også en presisering av at det også ville være behov for segregering i deler av opplæringen, jfr. en uttalelse fra avdelingsleder: «vi får det ikke helt til i alle timer, fordi at det tror jeg ikke blir riktig heller» (Intervju).

At ansvaret for å utforme en konkret handlingsplan knyttet til inkludering var i stor grad overlatt til rektor og spes.ped.koordinator, befester vårt funn om at inkluderingstanken er tett knyttet til spesialpedagogikken på Fjelltoppen skole.

Rektor beskriver også hvordan lærerne skal arbeide med undervisningsopplegg som inkluderer alle, og hvordan de skal øve på å tilpasse undervisningen slik at alle kan være med. Her har hen fått inn eksterne deltakere for å heve personalets kompetanse.

6.5. Er det sammenheng mellom styringsdokumentene og praksis? og Hvilken rolle tar rektor i utviklingsarbeidet?

Plandokumentene er omforent i at det i kommunen skal arbeides i profesjonelle lærende nettverk. At alle aktører er aktivt deltakende i det profesjonelle læringsfellesskapet, vil være avgjørende for at en konsensus rundt inkluderingsbegrep og praksis vil kunne utarbeides, og dermed vil de profesjonelle læringsnettverkene være sentrale aktører i videre arbeid. Også organisasjonskultur som aktør vil kunne ha stor innvirkning på forståelsen av begrepet, både i positiv og negativ forstand.

Studien vår finner at plandokumentene bruker flere typer ledelsesteori – transformasjonsledelse, distribuert ledelse og verdsettende som alle blir nevnt under paraplybegrepet inkluderende ledelse. Transformasjonsledelse er en av de typene ledelse som blir trukket frem i dokumentet «Alle elevene er våre» (Sandnes kommune, 2019b). Verdsettende ledelse blir nevnt i strategi- og læringsdokumentet til Sandnes

kommune, og blir også trukket frem av rektor på Fjelltoppen skole. Robinson, blir det også vist til både i kommunens strategiplan og i intervju med rektor.

Ledergruppen har en klar plan for hva de vil med arbeidet. Ledelsesstil blir som forventet ulik i møte med ulike aktører. Det vi har funnet gjennom intervjuer og i observasjon er at rektor har en klar styrende lederstil, samtidig som hen er åpen for at andre kan ta ledelse. På planleggingsdagen viser hen en instruerende ledelsesstil, hvor det blir lagt tydelige forventninger til hva hen forventer. Hatties metastudier viser at en leder med en instruerende stil som fremmer at lærerne deltar i profesjonell utvikling, har en effektstørrelse på hele 9,1 (Hattie, 2013).

Den styrende formen for ledelse viser også igjen når rektor beskriver at organiseringen av timeplaner og riktig kompetanse på riktig plass er noe som er gjennomtenkt og planlagt for at skolen skal få til ønsket endring. Ulik organisering - for eksempel på tvers av klasser. Kan hende er fysisk organisering noe en også burde se på, jfr. uttalelsen fra en av de ansatte på planleggingsdagen: «De som planlegger spes.ped.undervisningen sitter jo ofte for seg selv» (Observasjonsskjema). Fysisk avstand som hen beskriver, kan vanskeliggjøre det kontinuerlige samarbeidet.

Ledelsestyper oppstår som et resultat av et aktør-nettverk, og viser seg ulikt i ulike situasjoner og kontekster. Det er ikke bare rektor som er leder i arbeidet, det vil være situasjonsavhengig.

Rektor har i sitt arbeid i organisasjonen satt av tid til utviklingsarbeid. Hen snakker også om kontinuitet i arbeidet, ved for eksempel at føringer skal «dryppes» i formelle og uformelle settinger. Sandnes kommune er opptatt av å bruke og videreutvikle profesjonelle læringsfellesskap og *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune* fremhever at alle ansatte i barnehagen og skolen må ta aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet. Imidlertid er det slik at profesjonelle læringsfellesskap kan «misbrukes» ved at beslutningstakerne initierer top-down drevne prosesser som reduserer de profesjonelle læringsfellesskapene til en måte der lærerne tvinges til å gjøre det beslutningstakerne har bestemt at de skal gjøre, og de profesjonelle læringsfellesskapene vil i slike tilfeller ikke utgjøre nevneverdig forskjell verken på lærernes praksis eller elevenes utbytte av undervisningen (Hargreaves, 2019, s. 610; Binderup, 2019, s. 56). Planer som initieres fra det lokale planet, «bottom-up», antas å gi bedre forankring, større motivasjon og større sannsynlighet for at man løser ekte lokale utfordringer (Hargreaves & Shirley, 2009 i Røvik, 2014).

Rektor har sammen med de ansatte laget handlingsplaner for hvordan de skal konkretisere sentrale og kommunale føringer i sitt arbeid lokalt på skolen. Vi har funnet at dette samsvarer. I intervjuer med avdelingsledere henviser de til, og beskriver hvordan de jobber etter kommunale handlingsplaner. Samtidig har ikke ledergruppen fått skriptet med til de øvrige ansatte. Skriptet har per nå ikke betydning for andre enn ledergruppen på Fjelltoppen skole.

I vår observasjon fikk vi se noe av arbeidet knyttet til å lage konkrete handlingsplaner på ulike områder. Kollegiet ble plassert i grupper og fikk dermed kun være med å diskutere ett område. Riktignok ble planene presentert og oppsummert i plenum, men med liten tid til plenumsdebatt. For å sikre at handlingsplanene blir en del av alle ansattes handlingsteori, både hva angår uttrykt teori og bruksteori, er det så langt vi har sett, brukt lite tid. Spørsmålet er om det er for lite tid?

Vi observerte også at rektor måtte endre prioritering av bruk av fellestid på grunn av sent innkomne bestillinger fra skoleeier. Dette kan føre til at forankringen glipper allerede på skoleledernivå og at det pedagogiske personalet får lite eierforhold til både prosessene og dokumentene.

Arbeid med organisasjonskultur og inkludering blir i forskning ofte sett i sammenheng med transformasjonsledelse, og at det i møtet mellom ulike aktører vil være ulikt hvem som har den ledende rollen. Vår rektor uttaler tydelig at hen er leder på sin skole, men åpner samtidig opp muligheten for at andre aktører i sitt nettverk kan opptre som ledere. Dette er i tråd med Burns, som hevder at god ledelse både er avhengig av elementer fra transaksjonsledelse som struktur, rammer og styring, og det transformativ ledelse innebærer (Irgens, 2016, s. 226).

For at implementere en kollektiv kultur med fokus på elevenes læring: «må man koncentrere sig om gruppen» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 114) Her snakker de om «nudging» og «pufning» (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 157 i Binderup, 2021, s. 63), Binderup kaller det å nøde og skubbe på den ønskede forandring (2021, s. 63), og rektor på Fjelltoppen sier de må «begynne med å legge litt egg» (Intervju).

7.0. Sluttkapittel

Likeverd er et viktig prinsipp i norsk kultur. Alle barn i skolen har samme verdi og har rett på skolegang ut fra sine forutsetninger. Verdien har i skolen blitt forsøkt ivarett gjennom ulike lover, helt fra abnormskoleloven av 1881, til opplæringsloven vi har i dag. Ønsket om å ivareta alle, ligger i tanken om allmueskolen historisk. Samtidig så har det normative og det abnorme fra starten av, fått feste i to parallelle løp; som i dag omtales som ordinær undervisning og spesialundervisning. Nordahl-rapporten melder om at det spesielle øker i omfang, og det ordinære feltet blir smalere og smalere. At vi snakker om viktigheten av inkludering, understreker også at noe er ekskludert. Mulig kan det også indikere at det er en jobb som må gjøres, at noen må ofre noe for at vi skal oppnå likeverd i mangfoldet. Det er fortsatt behov for mer forskning på hvordan planer for inkluderende praksis kan materialisere seg som praksis til fordel for alle våre elever i norske rammer. Med ny opplæringslov og nye begreper som skal gi føringer for praksis, vil det være viktig at selve begrepene som aktører blir tatt på alvor, og at det skapes konsensus rundt dem i både nasjonale og lokale styringsdokumenter. Dette må igjen materialisere seg i praksis som møter mangfoldet i skolen.

Mangfold er et positivt ladet ord, og konnoterer styrke i våre ulikheter. Ny opplæringslov vil på ny endre noen av begrepene vi bruker om undervisning – fra ordinærundervisning til universell undervisning. Slik blir vi preget av politikk og diskurser av vår tid, og kanskje er vi på vei mot dette universelle målet, hvor alle er inkludert, og der vi snakker om mangfold, og ikke inkludering. Inkluderingsbegrepet kan ikke forstås som en dikotomi, hvor en enten har inkludering eller ei. Vår forskning viser at en visjon om inkludering er viktig, men at verken visjoner eller planer alene gjør at praksis endres.

Vi har funnet at inkludering er sterkt avhengig av den konteksten den opererer i, og de aktørene den er i relasjon med. Det er flere ulike definisjoner og forståelser av inkluderingsbegrepet, og dette kan være årsaken til at det er utfordrende på både sentralt og lokalt hold å få planer til å fungere i praksis. Videre er ikke inkluderingsbegrepet omforent i de ulike kommunale planene vi har sett på. To av planene er omforent med sentralt planverk. Uklar definering kan bidra til en lengre implementeringsprosess i skolene, og en endring for hver enkelt elev.

Vi har funnet at inkluderingsbegrepet som aktør blir ikke tatt på alvor i arbeidet fra plan til praksis. Forståelsen av begrepet er i stor grad knyttet opp til både nasjonal og lokal kultur, i tillegg til kulturen innad i hver organisasjon. I så måte kan vi si at inkluderingsbegrepet som aktør ikke i vår sammenheng er en medspiller for å få plan ut i praksis. Funnene vi har gjort samsvarer med forskning som er gjort både i forhold til inkludering og samsvar mellom plan og praksis både nasjonalt og internasjonalt.

Visjon er nødvendig, men ikke nok. Det vil i arbeidet mot en felles forståelse av begrepet inkludering være viktig med bevisstgjøringen av konteksten begrepet blir brukt i. Inkludering har vært aktuelt i det politiske verdensbildet i mange tiår, og vi har ennå en lang vei å gå for å nå målet.

Røvik, Eilertsen & Lund har funnet at en lykkes bedre med implementering når prosessene er godt planlagt, der det er satt av nok ressurser og der reformatorene er tålmodige og holder trykket over lengre tid (2014). Bottom-up- prosessen må få ta mest tid. Skal planer omsettes i praksis, er involvering vesentlig. Studien vår viser at elevene i liten grad er involvert i planarbeidet. For å skape en inkluderende praksis i skolen, må elevene i større grad bli involvert. Målet i enhver beslutning om elevene må være å

maksimere muligheten elevene har til selv å delta i medvirkningen (Hart, 1992, s. 12). Studien vår har vist at dette medfører involvering i alle deler av prosessen, både i planarbeidet og implementeringen.

Det samme gjelder andre viktige aktører i skolen. Det ikke-pedagogiske personalet som ofte er nærmest eleven i det daglige arbeidet, må gis rom og tid til å få være medskapere i det profesjonelle læringsfellesskapet. Skolen som institusjon har et samfunnsansvar i å lære opp aktørene i nærmiljøet, og også foresatte, fritidsorganisasjoner, og andre aktører rundt, vil være viktige å aktivere i arbeidet. På den måten vil skolens inkluderingspraksis få mer forståelse i møte med eksterne aktører.

I denne prosessen, som studien vår har vist, er det som vi med Irgens (2016) kaller rektors tøøyde blikk med både styring og ledelse viktig, og rektor som aktør vil i møte med andre aktører i nettverket ulike typer ledelse. Da er rektors arbeid for å endre praksis kanskje en start. For å utøve inkluderende ledelse vil det være viktig at rektor holder fast, og ikke gir slipp på inkluderende holdninger og verdier. Planen for arbeidet er én ting, men selve skriptet – hvordan gjør vi det - må også foreligge og arbeides med kontinuerlig Tydelighet er viktig, og startfasen i et utviklingsarbeid er viktig, da må leder være styrende.

En metode Utdanningsdirektoratet fremsnakker, er aksjonslæring. De ansatte samler informasjon om praksis ved å observere, og disse observasjonene er utgangspunkt for refleksjon, analyse og valg av tiltak for å endre eller forbedre praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lesson study er et godt eksempel på dette. Å få denne eller tilsvarende metode innarbeidet i hele skolens personal, med mål om inkludering for alle elever, vil være et godt verktøy for å systematisk utvikle en mer inkluderende praksis. Studien vår viser at selv om dette er artikulert i styringsdokumentene, er det gitt at blir slik i praksis.

Vi har funnet aktør-nettverksopptakene fordelaktig for å beskrive translasjonsprosessene som skjer, og vår forskning har bidratt til å synliggjøre hvordan denne måten å studere endringsprosesser fra plan til praksis viser hvilke aktører som faktisk får en rolle i arbeidet. Vi finner også at en del aktører blir utelatt. Å forske mer på implementeringsprosesser med aktør-nettverksopptak kan gi mer kunnskap om hvordan nettverk oppstår og endres underveis i prosessen og om hvilke aktører som får hvilke roller. Mer forskning om hvordan prosjektleders rolle etableres i et utviklingsarbeid og viktigheten av fagkompetanse om implementering i arbeid fra plan til praksis, er også felt vi finner viktige.

Det er satt av betydelige summer til å innføre Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende undervisning. Det er derfor vesentlig å se hvordan det politisk vedtatte målet om et inkluderende miljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle konkretiseres, og ikke minst hvordan det oppleves av elevene. Vi mener derfor at det er behov for mer forskning som kan følge veien fra plan til praksis helt ut til hovedpersonen i skolen – eleven, i norsk kontekst.

8.0 Referanseliste

- Ainscow, M. & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 106-116. <https://doi.org/10.1080/1030011050290203>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6 (1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barneombudet (2017): *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. (Barneombudets fagrappport 2017). Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappor/ter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Binderup, T. (2021) *Trivialiteter, forstyrrelser og indikatorer. Ledelse på en skolereforms uplanlagte/performative effekter. En aktørnetværksteoretisk analyse af de ledelsesformer der bliver til, når skoleledelser arbejder på at oversætte en skolereform til elevers læring og trivsel*. [Doktorgradsavhandling] Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brosard Børhaug & Reindal Hvordan forstå inkludering som allmenpedagogisk prinsipp i en transhumanistisk (fram)tid? *Utbildning & Demokrati* 2018, 27 (1), 81-97. https://www.researchgate.net/publication/326573579_Hvordan_forsta_inkludering_som_allmenpedagogisk_prinsipp_i_en_transhumanistisk_framtid
- Buli-Holmberg, J. (2018). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, og K. Skogen. *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 56-82). Cappelen Damm Akademisk.
- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M & Tøssebro, J. (2019, mai). *Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor* (Delrapport nr. 1). NTNU Samfunnsforskning. https://www.udir.no/contentassets/856e0bef1b4e47cd81f673969b57f915/inkludering_pa_alvor_delrapport_oktober-2019.pdf

- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering - en begreppsdiskussion. *Utbildning och Demokrati*, 13(2), 77-95 <https://doi.org/10.48059/uod.v13i2.774>
- Fjelltoppen skole (2021). *Handlingsplan for Fjelltoppen skole*.
- Flem, A. & Kelly, C. (2010, 18. oktober). Inclusion in Norway: A study of Inclusion in Practice. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/088562500361619>
- Forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- FN-sambandet (2022, 23. februar). *God utdanning*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- FN-sambandet (2020, 21. Desember). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Fullan, M. (2011) *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Center for Strategic Education.
- Garison-Wade, D. Sobel, D. & Fulmer C. (2007) Inclusive Leadership: Preparing Principals for the Role that Awaits Them. *Educational Leadership and Administration*. (19), 117-132. https://www.academia.edu/24338825/Inclusive_leadership
- Halkier, B. (2019). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggard (red). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal (s. 133-152).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I: C. Ringsmose & K. Baltzer (red.) *Spesialpædagogikk ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. Danmarks Pædagogiske universitets Forlag.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*. 6 (1), 17-20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. J. (2015). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 13, 15 sider).
<https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jones, M. (2018). The needs of mentors. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (2. utg., s. 124-139). Universitetsforlaget.
- Grunnlova (2020). *Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Klev, R. & M. Levin (2018): *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Kugelmass J. (2003): *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/5081/1/kugelmass-inclusive-leadership-full.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Latour, B. (1999). Give Me a Laboratory and I will Raise the World. I Mario Biagioli *Science Studies Reader*. (141-170). London Routledge.
- Latour, B. (2008). *En ny sosiologi for et nytt samfunn. Introduksjon til Aktør-Netværk-Teori*. Akademisk forlag.
- Lynggard, K. (2019). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (4. utg., s. 153- 170). Gyldendal.
- Manger, T., Lillegjord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.
- McMaster, C. (2013) Building Inclusion from the Ground Up: A Review of Whole School Re-culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *International Journal of Whole Schooling*. 9 (2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016788.pdf>
- Melby-Lervåg, M. (2017, 26. januar). Intensivt lesekurs: Hvem, hvordan og hvorfor (og hvorfor ikke). *Læringsbloggen*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/intensivt-lesekurs-hvem-hvordan-og-hvorfor-og-hvorfor-ikke/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

- Kugelmass, J. W. & Ainskow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4(3), 133 – 141 <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x>
- Midthassel, U.V. (2015). Skoleleders rolle og implementeringsprosessen. I P. Roland & E. Westergård (red). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 101-118). Universitetsforlaget.
- Mordal, S. (2014) *Ledelse i barnehage og skole – en kunnskapsoversikt*. (SINTEF A26525). SINTEF. <http://hdl.handle.net/11250/2499893>
- Nilsen, S. (red.) (2017). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Gyldendal akademiske.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2001: 22 (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet.
- NOU 2004: 23 (2004). *Barnehjem og spesialskoler under lupen. Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945- 1980*. Barne- og familiedepartementet.
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M.H. & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M.H. (2012). *Inkludering i et innenfra og et utenfra*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. (2. Utgave). Hans Reitzels Forlag
- Ramvi, E. & Veia, M.O (2022, 23. januar). «Problembarn» – erfaringer fra elever som har gått på spesialskole. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-mobbing/problembarn-erfaringer-fra-elever-som-har-gatt-pa-spesialskole/309646>
- Regjeringen (2018, 4. april). *Det spesialpedagogiske tilbudet til barn og unge er for dårlig*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/det-spesialpedagogiske-tilbudet-til-barn-og-unge-er-for-darlig/id2595915/>

- Regjeringen (2020, 1. juli). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk starter opp til høsten*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kompetansetiltak-tett-pa/id2721747/>
- Robinson, V. (2014): *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. (2018) *Færre endringer- Mer utvikling*. Cappelen Damm AS
- Robinson, V.M.J., & Timperley, H.S (2007). *The leadership of the improvement of teaching and learning: Lesson from initiatives with positive outcomes for students*. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247-262.
- Ryan, J. (2006) Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2007) Inclusive Leadership: A Review. *Journal of Educational Administration and Foundations*.
https://www.researchgate.net/publication/240637430_Inclusive_Leadership_A_Review
- Sandnes kommune (2019, 26. februar a) *Kompetanseutviklingsstrategi 2018- 2022 for tidlig innsats og kvalitet i tilpasset opplæring i Sandnesskolen*
<https://www.sandnes.kommune.no/globalassets/barnehageskole/skole/kompetanseutviklingsstrategi-2018-2022-for-tidlig-innsats-og-kvalitet-i-tilpasset-opplaring-i-sandnesskolen.pdf>
- Sandnes kommune (2019, 8. mars b) «Alle elevene er våre». *Et strategi- og læringsdokument for bedret tilpasset opplæring i Sandnesskolen*.
<https://www.sandnes.kommune.no/globalassets/barnehageskole/skole/strategi--og-laringsdokument.-alle-elevne-er-vare.pdf>
- Sandnes kommune (2020, 28. mai) *Kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp i Sandnes kommune 2020-2024*.
<https://www.sandnes.kommune.no/globalassets/barnehageskole/kvalitetsplan-bhg-skole/kvalitetsplan-for-et-helhetlig-utdanningslop-i-sandnes-kommune.pdf>
- Sandnes kommune (u.å.). *Kompetanseløft- spesialpedagogikk og inkluderende praksis*
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. & Tiller, T (2011). *Verdsettende ledelse*. Høyskoleforlaget.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2020, 13.november). *Hva er inkludering?* Statped.no. <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Thaagard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2019). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (4. utg., s. 17-45). Gyldendal.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2. utgave). Høyskoleforlaget.
- Tinnesand, T. (2013). Pedagogisk analyse. I E. K. Vold (red.) *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Fagbokforlaget.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254/PDF/248254eng.pdf.mult>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2019): *Call commitment to equity and inclusion in education*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>
- Utdanningsdirektoratet (2017, 3. juli). *Aksjonslæring*. Udir.no.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/aksjonslaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 18. September). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Udir.no.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 6. november). *Hva sier forskningen om intensivopplæring?* Udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/intensivopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 17. mars). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Udir.no. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#156840>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 31. mars) *Tilpasset opplæring*. Udir.no.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 4. februar). *Underveisvurdering*. Udir.no.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.) Læreplanverket. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å2). *GSI. Grunnskolens informasjonssystem*. Udir.no. Hentet 03.02.2022 fra <https://gsi.udir.no/app/>
- Veli Korkmaz, A. Van Engen, M. L. Knappert, L. & Schalk, R. (2022, 21. januar) About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Science Direct*
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100894>
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget.

